

Perusopetuksessa säännöllistä tukea saaneiden toisen asteen opiskelijoiden sosiaalinen tuki, henkinen hyvinvointi ja onnellisuus

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Erityispedagogiikka

Pro gradu -tutkielma

Mari Eklund Suhonen

Ohjaaja: Juhani E. Lehto

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen tiedekunta</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Mari Eklund Suhonen</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Perusopetuksessa säännöllistä tukea saaneiden toisen asteen opiskelijoiden sosiaalinen tuki, henkinen hyvinvointi ja onnellisuus</b>		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Eritysispedagogiikka</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Juhani E. Lehto</b>	Aika - Datum - Month and year <b>Helmikuu 2019</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>57 sivua + 19 liites.</b>
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><b>Tavoitteet:</b> Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää toisen asteen opiskelijoiden sosiaalista tukea ja sen yhteyttä heidän henkiseen hyvinvointiinsa ja onnellisuuteensa. Keskiössä olivat erityisesti ne opiskelijat, jotka olivat saaneet perusopetuksen aikana oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä säännöllistä tukea. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden vähäisemmän sosiaalisen tuen; he tulevat herkemmin kiusatuiksi ja poissuljetuksi kaveriyhteisöistä. Myös erityisoppilaiden onnellisuuden on raportoitu olevan vähäisempää aiemman tutkimuksen mukaan.</p> <p><b>Menetelmät:</b> Tutkimuksen kohderyhmänä olivat suomalaiset toisen asteen opiskelijat. Aineisto kerättiin 14:stä toisen asteen oppilaitoksesta ympäri Suomen keväällä 2016 kyselylomakkein. Vastaajia oli sekä lukioista että ammattikoulusta ja yhteensä vastauksia oli 1141. Aineisto analysoitiin tilastollisesti SPSS-ohjelmalla.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset:</b> Tutkimuksen perusteella toisen asteen opiskelijat voivat henkisesti hyvin ja olivat kohtuullisen onnellisia. Yleisesti heillä on myös määrällisesti hyvä kaveritilanne, niin läheisten ystävien kuin koulussa olevien ystävien suhteen. Opiskelijat saivat äidiltään enemmän sosiaalista tukea kuin isältään. Seurustelu oli yhteydessä heidän onnellisuuteensa, mutta ei heidän henkiseen hyvinvointiinsa. Koulun työntekijän sosiaalisella tuella puolestaan oli tulosten perusteella yhteys sekä opiskelijoiden henkiseen hyvinvointiin että onnellisuuteen. Tukea saaneet opiskelijat eivät paljon eronneet sosiaaliselta tueltaan, onnellisuudeltaan tai hyvinvoinniltaan tuettomista opiskelijoista. Ainoastaan äidin tarjoama sosiaalinen tuki oli heillä voimakkaampaa kuin tuettomien. Koulun työntekijän sosiaalisella tuella ei ollut yhteyttä tukea saaneiden henkiseen hyvinvointiin eikä seurustelulla heidän onnellisuuteensa toisin kuin tuettomilla tuli ilmi. Koulumenestys ei myöskään tuonut tukea saaneiden välille muita eroja kuin koulussa paremmin menestyvien korkeamman henkisen hyvinvoinnin tason ja heikommin koulussa menestyvien seurustelukumppanin tarjoaman tuen yhteyden heidän henkiseen hyvinvointiinsa. Tulosten pohjalta voidaan siis todeta, etteivät tukea saaneet toisen asteen opiskelijat eronneet merkittävästi ikätovereistaan sosiaalisessa tuessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>toisen asteen opiskelijat, oppimisen tuki, sosiaalinen tuki, henkinen hyvinvointi, onnellisuus</b>		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Science		
Tekijä - Författare - Author Mari Eklund Suhonen		
Työn nimi - Arbetets titel		
Title Social support, psychological well-being and happiness of secondary school students who have been frequently supported in basic education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's thesis/Juhani E. Lehto	Aika - Datum - Month and year February 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 57 pp. + 19 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><b>Aims:</b> The aim of this study was to find out the social support (SS) of the secondary school students and its connection to their psychological well-being and happiness. The focus of this study was on the students who have been frequently supported in the basic education. The earlier studies have indicated that students with learning disabilities have less SS; they become easier bullied and excluded from social communities. The happiness of a student with special needs is also lower than others, according to earlier studies.</p> <p><b>Methods:</b> The data for the study were collected using questionnaires from 14 Finnish upper secondary schools in the spring of 2016. Both vocational schools and senior high schools were included. There were 1141 answers in total. The data were analyzed using SPSS.</p> <p><b>Results and conclusions:</b> The levels of the psychological well-being and happiness of the upper secondary students are quite high. On average, they have a satisfying amount of friends. They receive more SS from their mother than their father. A romantic relationship is related to their happiness, but not to their psychological well-being. SS from the school worker is related to students' happiness and psychological well-being. The students who had been frequently supported in the basic education do not differ in SS, happiness or psychological well-being from the students with no such support. Only the support from mother is stronger among frequently supported group. There is no connection between SS from the school worker and psychological well-being among supported group, neither between romantic relationship and happiness, conversely with non-supported students. The only main difference that a school success indicates among the supported group is higher levels of psychological well-being when it comes to a better succeed students. Generally, the students with the support background in the basic education do not differ much from their peers in SS.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords upper secondary school student, educational support, social support, psychological well-being, happiness		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

## SISÄLTÖ

1. Johdanto	1
2. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	3
3. Nuorten sosiaalinen tuki	5
3.1. Ystävät koulussa ja vapaa-ajalla	7
3.2. Seurustelu	9
3.3. Vanhempien tarjoama sosiaalinen tuki	10
3.4. Koulun henkilökunnan tarjoama sosiaalinen tuki	11
3.5. Koettu sosiaalinen tuki	13
4. Henkinen hyvinvointi ja onnellisuus	16
5. Sosiaalisen tuen yhteys henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen	19
6. Tutkimuskysymykset	22
7. Aineisto ja menetelmät	23
8. Tulokset	27
8.1. Tukea saaneet ja tuettomat	33
8.2. Tuen alaryhmät	39
9. Tulosten tarkastelu	47
9.1. Tukea saaneet ja tuettomat	49
9.2. Tuen alaryhmät	50
9.3. Validiteetti ja reliabiliteetti	53
10. Johtopäätökset	56
Lähteet	58
Liitteet	64

## 1. Johdanto

Yhteiskunnan toimivuus rakentuu sosiaalisten suhteiden ja kanssakäymisen varaan. Sosiaalinen tuki on sekä yksilölle että koko yhteisölle tärkeä osa-alue elämänkaaren jokaisessa vaiheessa, sillä sen yhteydet terveyteen ja hyvinvointiin ovat kiistattomat (Barrera, 1986; Billings & Moos, 1982; Cassel, 1976; Cobb, 1976; Cohen & Wills, 1985; Holahan & Moos, 1981; Jemmott & Locke, 1984; Leavy, 1983; Sinokki, Hinkka, Ahola, Koskinen, Kivimäki, Honkonen, Puukka, Klaukka, Lönnqvist & Virtanen, 2009; Uchino, 2006; Uchino, Cacioppo & Kiecolt-Glaser, 1996; Williams, Ware & Donald, 1981). Nuoruus on ihmisen elinkaaren kannalta herkkä ja vaikutuksille altis kehitysvaihe, jolloin sosiaalisten suhteiden merkitys usein korostuu. Lapsuuden perhekeskeinen turvaverkko muuttuu usein nuoruudessa ystäväkeskeisemmäksi (Furman & Buhrmester, 1992). Ystäviin turvaudutaan sosiaalisessa perspektiivissä enemmän ja heidän kanssaan vietetään pääsääntöisesti enemmän aikaa kuin perheen kanssa, mikä on osa normaalia itsenäistymisprosessia aikuisuuden kynnyksellä. Myös mahdollisen seurustelukumppanin asema sosiaalisen tuen tarjoajana voimistuu ja oppilaitoksen henkilökunta on keskeisessä roolissa nuoren elämässä.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuessa on viime vuosina tapahtunut uudistuksia perusopetuslakimuutosten myötä ja nykyiseen järjestelmän kuvaukseen keskityn seuraavassa luvussa. Oppilaat tarvitsevat yhä tiiviimpää ja kattavampaa tukipalveluverkostoa selviytyäkseen jokapäiväisestä koulunkäynnistään ja oppimiseen liittyvistä haasteistaan. Siitä huolimatta suomalaiset pärjäävät yleisesti ottaen kansainvälisissä tieto- ja taitomittauksissa hyvin, vaikkakin jostain syystä he eivät silti voi hyvin (Harinen & Halme, 2012). Ristiriita on ilmeinen ja syitä esimerkiksi koulu-uupumukseen on yritetty selvittää. Voisiko alati lisääntyvä tuen tarve selittää tätä ristiriitaa? Onko mahdollista, että tuen tarpeessa olevien oppilaiden henkinen hyvinvointi ja onnellisuus olisivat vähäisempiä verrattuna niihin oppilaisiin, joilla tuen tarvetta ei ole? Voisiko vähäisempi onnellisuus ja henkinen hyvinvointi välittyä sosiaalisen tuen tai sen puutteen kautta? Ihminen on laumaeläin, joka tarvitsee kaltaisiaan ympärilleen selviytyäkseen yhteiskunnan asettamista vaatimuksista, jolloin yksilön sosiaaliset suhteet määrittelevät hyvin pitkälle hänen kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Hyvinvointi on käsitteenä moniulotteinen ja laaja ilmiö ja tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan oppilaiden henkistä hyvinvointia.

Koska sosiaalisella tuella näyttää olevan niin suuri vaikutus yksilön hyvinvointiin, on mielenkiintoista tarkastella, eroaako peruskoulussa oppimiseensa tukea saaneiden oppilaiden

sosiaalinen tuki niistä oppilaista, jotka eivät ole tarvinneet oppimiseensa säännöllistä tukea peruskoulun aikana.

Tämä työ kartoittaa sosiaalisen tuen yhteyttä toisen asteen opiskelijoiden henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Työssä tarkastellaan toisen asteen opiskelijoita yleisesti ja kahteen eri ryhmään jakaen (perusopetuksessa tukea saaneet oppilaat ja ei-tukea saaneet eli tuettomat oppilaat). Pro gradu -työ on osa laajempaa nuorten unta ja hyvinvointia kartoittavaa tutkimusta, jota Helsingin Avoimen yliopiston lehtori Juhani E. Lehto organisoi. Päättökimuksen fokus on nuorten unessa, vuorokausityyppisyydessä, hyvinvoinnissa ja medialaitteiden käytössä.

## 2. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Suomessa perusopetuslaki määrittelee oppilaan oikeutta saada opetuksen ja oppilaanohjauksen ohella koko perusopetusajan kattavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tukea tulee antaa heti tarpeen ilmentyessä ja sen kesto voi olla tilapäistä tai pidempiaikaista. Tuen tarpeen asteita on erilaisia ja muotoja monia, joita oppilas voi tarvita myös yhtä aikaa. Haasteiden laatu ja laajuus määrittelevät koulun antamaa tukea. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot ovat olleet 1.1.2011 lähtien yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näistä tuen tasoista oppilas voi saada yhtäaikaaisesti vain yhden tasoista tukea. Tukimuotoja ovat muun muassa tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja apuvälineet. Kaikkien tuen tasojen oppilailla on mahdollisuus saada kaikkia eri tukimuotoja, ainoastaan erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus on näistä tukimuodoista poikkeus. (Opetushallitus, 2017). Edellä mainittujen tukimuotojen lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tuessa voi olla kyse seuraavanlaisista tukimuodoista: eriyttäminen, joustavat ryhmittelyt, tiimiopettajuus, samanaikaisopetus, kodin ja koulun yhteistyö, kerhotoiminta, aamu- ja iltapäivätoiminta, ohjaus- ja tukipalvelut, oppilashuollon palvelut ja opetuksen pienryhmä.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on lisääntynyt huomattavasti viime vuosina peruskoulussa. Esimerkiksi tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus on lisääntynyt vuosittain, vaikka erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on joko laskenut tai noussut hieman. Kokonaismäärältään erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden määrä on siis kasvanut lisääntyneen tehostetun tuen tarpeen myötä. Syksyllä 2017 peruskoulun oppilaista sai 17,5 % erityistä tai tehostettua tukea. Heistä 9,7 % oli tehostetun tuen oppilaita ja 7,7 % erityisen tuen oppilaita. Muutokset olivat vuoteen 2016 verrattuna tehostetun tuen oppilaiden kohdalla +0,8 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen oppilaiden kohdalla +0,3 prosenttiyksikköä. Lukuvuonna 2016-2017 peruskoululaisista 22 % sai osa-aikaista erityisopetusta. Osuus oli edellistä lukuvuotta hieman vähäisempi. Silti noin 56 % yleisen tuen oppilasta sai osa-aikaista erityisopetusta. Lukuvuonna 2016-2017 jonkinlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea sai ainakin 29 % peruskoululaisista (Tilastokeskus, 2018). Tämä tilastotieto viittaa vahvasti siihen, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeessa ovat myös muut kuin tehostetun ja erityisen tuen oppilaat. Osa-aikainen erityisopetus ei kuitenkaan ole ainoa yleisen tuen oppilaan mahdollinen tukimuoto. Esimerkiksi eriyttäminen ja avustajapalvelut ovat yleisen tuen oppilaiden käytettävissä olevia tukimuotoja tarvittaessa.

Tässä tutkimuksessa ei eritellä tuen tasoja, vaan tutkimuksen kohderyhmänä ovat oppilaat, jotka ovat saaneet peruskoulussa oppimiseensa liittyvää säännöllistä tukea. Käytännössä tämä säännöllisyys eli säännölliset oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimet koskettavat pääasiassa tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Periaatteessa tuen tasolla ei siis ole merkitystä, ainoastaan sillä, että oppilas on kokenut saavansa peruskoulussa säännöllisesti esimerkiksi aiemmin mainittuja tuen muotoja oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviin haasteisiinsa ja ongelmakohtiinsa. On täysin mahdollista, että yleisen tuen oppilaskin saa säännöllistä tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. Tutkimuksessa ei ole myöskään eritelty sitä, onko tukea saanut oppilas käynyt peruskoulunsa tavallisen luokkamuodon mukaan vai onko hän jossain vaiheessa ollut esimerkiksi pienluokalla tai erityiskoulussa. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että inklusio ja erityisoppilaiden integroiminen tavallisiin perusopetusluokkiin ovat olleet pitkään suomalaisessa koulupolitiikassa hallitsevia linjauksia. Ratkaiseva tekijä on kuitenkin säännöllinen tuki, oli luokka- tai koulumuoto mikä tahansa. Säännöllisen tuen antaja voi erityis(luokan)opettajan lisäksi olla esimerkiksi luokan- tai aineenopettaja (esimerkiksi opetuksen eriyttäminen) tai koulunkäyntiavustaja.



### 3. Nuorten sosiaalinen tuki

Nuoruusiässä sosiaaliset suhteet varsinkin ystävien kesken korostuvat. Ystäväpiiri laajentuu, läheisten ystävyysuhteiden tärkeys kasvaa ja seurustelusuhteita alkaa esiintyä (La Greca & Harrison, 2005). Muiden arvostus, välittäminen ja sosiaaliseen verkostoon kuuluminen välittyvät sosiaalisen tuen kautta (Cobb, 1976).

Sosiaalisten suhteiden tutkimus keskittyi pitkään pelkästään äidin ja lapsen väliseen suhteeseen, vasta 1970-luvun lopulla kiinnostuttiin isä-lapsi-suhteesta, jota seurasi lapsen ystävyys- ja sisarusuhteiden tutkiminen. 1980-luvulla kuvaan astui nuoruuden korostus ihmisen elinkaaren tärkeänä kehitysvaiheena (Dornbusch, Petersen & Hetherington, 1991).

Nuoren elämässä päivittäin ilmentyviin lähiverkostoihin kuuluu yleensä kolme pääryhmää: perhe, ystävät ja muut merkittävät ihmissuhteet (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). Tässä tutkimuksessa perheellä tarkoitetaan ainoastaan suhteita vanhempiin tai vanhempipuoliin eli sisarukset ja muut sukulaiset on jätetty huomioimatta. Vanhempien yleisesti otettu saatavuus ja ensisijaisuus toimivat perusteena perheen tuen määrittelylle. Ystävät voivat olla vapaa-ajan ystäviä tai koulukavereita tai ystävyysuhde voi olla romanttinen, jolla tarkoitetaan seurustelua. Muut merkittävät ihmiset käsittää tässä tutkimuksessa koulun henkilökunnan, joka voi tarkoittaa opettajakunnan lisäksi ketä tahansa koulun työntekijää koulun terveydenhoitajasta talonmieheen. Esimerkiksi koulunkäyntiavustajat ovat yleensä opettajia lähempänä oppilaita luokkatyöskentelyssä, jolloin heihin voi luontevasti turvautua. Nuorilla voi olla elämässään myös paljon muitakin merkityksellisiä henkilöitä: harrastuspiirien ohjaajat ja valmentajat, kummivanhemmat, uskonnollisten ja yhteiskunnallisten yhteisöjen jäsenverkostot, hoitoon ja kuntoutukseen liittyvät ammattilaiset ja niin edelleen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan asioita vain näiden yleisimpien sosiaalista tukea antavien ryhmien näkökulmasta.

Sosiaalinen tuki on moniulotteinen käsite; se voidaan määritellä monin eri tavoin ja se voidaan jakaa määrittelytyylistä riippuen eri osa-alueisiin. Näiden osa-alueiden määrittely tukee esimerkiksi oppimisen ja käyttäytymisen haasteiden tunnistamista ja ennaltaehkäisevien interventioiden suunnittelutyötä (Dubow & Ullman, 1989).

Cohen (2004) määrittelee sosiaaliseen tukeen kuuluvan sosiaalisen verkoston tarjoamat psykologiset ja materiaaliset resurssit, joiden tarkoitus on auttaa yksilöä selviämään stressistä.

Sosiaaliseen tukeen voidaan sisällyttää kolme eri sosiaalisen tuen resurssiryhmää: välineellinen, tiedollinen ja emotionaalinen tuki (House & Kahn, 1985). Välineellinen tuki sisältää materiaan liittyvät resurssit, esimerkiksi taloudellisen tuen. Tiedollinen tuki viittaa sellaiseen tietoon, joka on omiaan auttamaan yksilöä selviämään meneillään olevista vaikeuksista ja sen ilmentyminä ovat läheisten neuvot ja ohjeet. Emotionaalinen tuki taas sisältää empatian, välittämisen, huolehtimisen, vakuuttelun ja luottamisen käsitteet. Tämä tuen muoto ilmentyy elämässä usein tunteiden ilmaisuna. Yleisesti ottaen muiden tarjoama konkreettinen apu ja vähemmän konkreettinen apu (esimerkiksi emotionaalinen tuki) voivat molemmat olla yhtä tärkeässä asemassa sosiaalisen tuen toiminnassa (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). Tämän tutkimuksen keskiössä ovat vähemmän konkreettiset sosiaalisen tuen osa-alueet eli tiedollinen ja emotionaalinen tuki. Ottaen huomioon nuorten herkän kehitysvaiheen, ovat ystävien ja vanhempien henkilöiden neuvot ja ohjeet sekä emotionaalinen tuki entistä suuremmassa merkityksessä.

Sosiaalisen tuen verkostoon kuuluvien ihmisten määrä ei ole hyvä sosiaalisen tuen mittari ainakaan lasten keskuudessa tehdyssä tutkimuksessa (Dubow & Ullman, 1989), eikä sen ole todettu olevan yhteydessä myöskään hyvinvointiin (Cohen & Wills, 1985). Sosiaalisten suhteiden määrä ei kerro suhteiden laadusta mitään. On täysin oletuksenvaraista, sisältyykö yksilön laajaan sosiaalisten suhteiden verkostoon laadukkaita sosiaalisen tuen lähteitä. Dubowin ja Ullmanin (1989) mukaan sosiaalisen verkoston laajuuden sijasta läheisten arvioinneilla ja sosiaaliselta verkostolta saadun tuen tiheydellä on merkitystä sosiaalisen tuen määrittelyssä. Sarason, Levine, Sarason, Basham ja Sarason (1983) näkevät sosiaalisessa tuessa kaksi eri ulottuvuutta: sosiaalisen verkoston laajuuden ja tyytyväisyyden verkostolta saatuun tukeen. Molemmat ovat erikseen tärkeitä dimensioita esimerkiksi stressistä selviytymisen kannalta. Useiden tutkimusten mukaan kokemuksella saatavilla olevasta tuesta on suurempi merkitys sosiaalisen tuen määrittelyssä ja se on yhteydessä useisiin eri faktoreihin (esimerkiksi hyvinvointiin) verrattuna todellisuudessa saatuun tukeen (Barrera, 1986; Chu, Saucier & Hafner, 2010; Cohen & Wills, 1985; Dubow & Ullman, 1989; Schaefer, Coyne & Lazarus, 1981; Taylor & Lynch, 2004; Wethington & Kessler, 1986). Tätä sosiaalisen tuen muotoa tarkastellaan myöhemmin tässä työssä.

Sosiaalisen tuen ja stressin yhteyttä on tutkittu paljon, joten stressillä on vankka pohja myös sosiaalisen tuen määrittelyssä. Cohen ja Wills (1985) erottelevat artikkelissaan sosiaaliselle tuelle kaksi mallia: stressipuskurimalli ja tuen päävaikutusmalli. Stressipuskurimallissa sosiaalinen tuki

suojaa ihmistä stressiltä; se ennaltaehkäisee stressireaktioiden äitymistä pahoiksi ja auttaa pääsemään stressaavien tilanteiden ja kokemusten yli. Päävaikutusmallissa sosiaalinen tuki itsessään saa yksilön elämässä aikaan positiivisia kokemuksia, oli stressi läsnä tai ei. Aiemman tutkimuksen (Mitchell, Billings & Moos, 1982) mukaan kyseessä on sosiaalisen tuen suora ja epäsuora vaikutus, joista edellinen viittaa sosiaalisen tuen päävaikutukseen ja jälkimmäinen selviytymiseen ympäristön stressitekijöistä. Näyttäisi siltä, että kumpikin teoria olisi yhtä pätevä eli sosiaalisen tuen vaikutus ilmentyisi sekä suorasti että epäsuorasti, eivätkä teoriat poissulje toisiaan.

Säännöllistä tukea oppimiseensa saavilla oppilailla on taustalla hyvin usein jokin oppimisvaikeus. Kavale ja Forness (1996) totesivat 152 tutkimukseen pohjautuvassa meta-analyysissään, että 75 % oppimisvaikeuden omaavien oppilaiden joukosta kärsi sosiaalisten taitojen heikkoudesta verrattuna kontrolliryhmään. Opettajat arvioivat oppimisvaikeuden omaavien olevan vähemmän kanssakäymisessä muiden kanssa johtuen muun muassa heidän ylivilkkaudestaan, keskittymiskyvyn puutteestaan ja ahdistuneisuudestaan. Humphrey ja Symes (2010) puolestaan tutkivat autismin spektriin kuuluvien ja lukivaikeuksia omaavien inklusiivisessa koulussa (mainstream school) opiskelevien yläkoululaisten sosiaalista tukea ja kiusaamista verrattuna muihin oppilaisiin. Tuloksista käy ilmi, että autismin spektriin luokitellut oppilaat kärsivät enemmän kiusaamisesta ja saavat vähemmän sosiaalista tukea vanhemmiltaan, luokkakavereiltaan ja ystäviltään kuin lukivaikeuden omaavat ja niin sanotut tavalliset oppilaat, joilla ei kyseenomaisia haasteita ole.

### 3.1 Ystävät koulussa ja vapaa-ajalla

Kuten jo aiemmin todettu, nuoruudessa ystävyysuhteet muodostuvat entistä tärkeimmiksi sosiaalisen tuen kentällä. Nuoret viettävät aikaansa ystäviensä kanssa erilaisten aktiviteettien parissa ilman vanhempiensa tai opettajiensa ohjausta ja uudet ystävyysuhteet sekä vanhojen ystävyysuhteiden vahvistaminen ovat keskiössä (Engels, Dekovic & Meeus, 2002). Tästä huolimatta ei pidä silti unohtaa vanhempien yhä jatkuvaa ja monitahoista sosiaalista merkitystä aikuistuvalla yksilöllä. Vanhempien ja ystävien sosiaalisilla rooleilla on merkittävyyseroja eli molemmat suhteet ovat nuoruusiässä tärkeitä, mutta ne poikkeavat merkittävyydeltään ja sisällöltään jonkin verran toisistaan. Siinä missä vanhemmat tarjoavat muun muassa taloudellista

ja tiedollista tukea lapsilleen, ystävät tarjoavat hänelle hieman erilaista sosiaalista tukea muun muassa osallisuuden ja mukavuuden sekä turvallisuuden tunteiden suhteen. Call ja Mortimer (2001) tutkivat nuorten sosiaalisten kontekstien eri muotoja ja totesivat, että suuri osa nuorista koki merkittävää mukavuuden ja turvallisuuden tunnetta (koettu tuki ja ymmärtäminen) nimenomaan ystäväkonteksteissa.

Läheiset ystävät ovat olleet tutkimuksen kannalta tärkeässä asemassa verrattuna toisiin perheen ulkopuolisiin suhteisiin, koska läheisten ystävien kanssa koetaan yleensä edellä mainittuja mukavuuden ja turvallisuuden tunteita (Giordano, 2003). Tässä tutkimuksessa on myös erikseen kartoitettu nuorten läheisten ystävien määrää. Läheiset ystävien merkitys ei ole yksiselitteistä: Vaikka läheiset ystävyysuhteet tarjoavat palkitsevia, intiimejä ja tarpeellisia nuorten sosiaalisia relaatioita, niiden varjopuolena on samoissa läheisissä ystävyysuhteissa konfliktien, erimielisyyksien ja muutosten esiintyminen (Degirmencioglu, Urberg, Tolson & Richard, 1998; Laursen, 1996).

Dubowin ja Ullmanin (1989) mukaan alakouluikäiset eivät erotelleet ystävien ja luokkakavereiden sosiaalista tukea toisistaan. Tämän perusteella voidaan tehdä oletus, ettei nuoruusvaiheessakaan erotella ystävyysuhdekontekstia eli sosiaalinen tuki on samantyyppistä silloin kun sitä saadaan ystäviltä - huolimatta siitä, onko sosiaalisen tuen ympäristö muodollisempi (koulu) tai vähemmän muodollisempi (vapaa-aika). On myös otettava huomioon, että läheiset ystävät koulussa ovat usein samoja ystäviä vapaa-ajalla.

Tukea saavien oppilaiden kohdalla sosiaaliset suhteet poikkeavat yleensä viiteryhmästä. Se, kuinka paljon eroavuuksia löytyy, on tutkimuksesta riippuen kiistanalaista. Inklusiivinen ympäristö tukee usein ainakin erityisoppilaiksi luokiteltujen yksilöiden positiivisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä (Avramidis, 2010; Estell, Jones, Pearl, Acker, Farmer & Rodkin, 2008). Estell ym. (2008) tutkivat viiteryhmään vertailevasti oppimisvaikeuden omaavien oppilaiden sosiaalista statusta ja hyväksyntää, suosiota ja sosiaalisia taitoja. Oppimisvaikeuden omaavilla oppilailla oli alhaisempi status ja suosio, puutteita sosiaalisissa taidoissa ja kyvyssä saavuttaa keskitaso sosiaalisessa hyväksynnässä niiltä oppilailta, joilla ei oppimisvaikeutta ole. Kyseisen tutkimuksen kohderyhmä oli alakouluikäiset oppilaat, joten on epäselvää, pystyykö kyseisen tutkimuksen tutkimustuloksia vertaamaan tai yleistämään nuoriin. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin kyse toisen asteen opiskelijoiden sosiaalisista suhteista toisen asteen oppilaitoksissa, joten tulokset

eivät välttämättä ole täysin verrattavissa Estellen ym. (2008) tutkimusasetelmaan. Pääpainotus on siinä, onko peruskoulussa saatu tuki yhteydessä nykyiseen sosiaalisten suhteiden ja tuen tilaan.

Koulu on kuitenkin tärkeässä asemassa kaikkien oppilaiden sosiaaliselle kanssakäymiselle ja ikätoverikontakteille. Pijl, Skaalvik ja Skaalvik (2010) tutkivat 6–18-vuotiaiden sosiaalisia relaatioita ja minäkuva katsauksessaan verraten oppimisvaikeuden omaavia oppilaita ns. tavallisiin oppilaisiin. Oppimisvaikeuden omaavilla oppilailla oli suurempi riski tulla poissuljetuksi ikätoveriryhmistään. Heillä oli myös heikompi minäkuva ja kaverihyväksyntä sekä korkeampi taipumus yksinäisyyden tunteisiin, mutta katsauksen pohdinnassa painotettiin positiivisesti sitä, ettei kaikilla oppimisvaikeuden omaavilla oppilailla asia ole niin huolestuttava kuin katsauksen tutkimustulos antaa ymmärtää. Moni oppimisvaikeuden omaava oppilas on sosiaalisesti hyvin liittynyt ikätoveriryhmiinsä koulussa ja monen tällaisen oppilaan minäkuva vastasi tavallisen oppilaan minäkuva.

### 3.2 Seurustelu

Vaikka ystävyysuhteet ovat usein sukupuolittuneita eli samaa sukupuolta edustavat yksilöt viihtyvät toistensa seurassa, on olemassa myös sukupuoleltaan sekoittuneita ystävyysuhteita ja ystäväpiirejä. Osa nuoren yksilön ystävyysuhteista voi olla luonteeltaan romanttisia. Seurustelulla, samaan tapaan kuin ystävyysuhteillakin, on todettu olevan sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia nuoren elämään. Positiivisia ovat muun muassa vaikutukset itsetuntoon ja seksuaali-identiteettiin (Samet & Kelly, 1987). Positiiviseksi voi myös luokitella seurustelun suojaavan vaikutuksen liittyen sosiaalisten tilanteiden pelkoon (La Greca & Harrison, 2005). Iästä riippumaton seurustelu ei ole ainakaan liian aikaisessa nuoruusvaiheessa suositeltavaa, koska sillä on todettu olevan nuoren elämälle negatiivisia vaikutuksia. Cauffman ja Steinberg (1996) tutkivat seurusteluiän ja syömishäiriöiden yhteyttä ja totesivat nuoren seurusteluiän olevan yhteydessä laihduttamisen kautta syömishäiriöiden esiintyvyyteen. Myös huonoja laatulementtejä sisältävä seurustelusuhde voi ennustaa masennusoireiden puhkeamista (La Greca & Harrison, 2005), joten ei voida vetää yksioikoisia suuntaviivoja sille, että seurustelu olisi aina myönteinen asia. Tutkimuskentällä ei olla yksimielisiä siitä, ovatko positiiviset ja negatiiviset korrelaatiot seurustelun syitä vai seurauksia. Myös seurustelusuhteen puute voi rasittaa nuorta, jos läheiset ystävät ympärillä seurustelevat ja itseltä toivottu kumppani puuttuu. Seurustelulla onkin todettu olevan

ihmisten keskuudessa statusfunktio. Sosiaaliset syyt motivoivat yksilöä seurustelemaan ja yksi sen sosiaalisista tarkoituksista on statuksen kohoaminen muiden keskuudessa (Skipper & Nass, 1966).

Nuorten seurustelua kuvataan usein vähätteleillä termeillä, kuten keinotekoinen ja lyhytaikainen. Koska kyseessä ovat vasta kypsyvät yksilöt, on hyvin tavallista, että heidän seurustelusuhteensa kestävät ainoastaan muutamasta viikosta muutamaa kuukauteen. Seurusteluun liittyviä muita tärkeitä kehitystehtäviä ovat identiteetin muodostuminen, perhesuhteiden muutostila, läheisten kaverisuhteiden kehitys, seksuaalisuuden kehitys, skolastinen saavutus ja urasuunnittelu. (Furman & Schaffer, 2003).

Romanttisista suhteista saadun tuen on todettu olevan yhtä merkittävää kuin muilta sosiaalsiin verkostoihin kuuluvilta läheisiltä saadun tuen (Furman & Buhrmester, 1992). Oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tukea saavien oppilaiden seurustelu ei ole ollut tutkimuskentällä selvästikään esillä, sillä siihen eriytynyttä tutkimusta löytyy heikonlaisesti. Olisi mielenkiintoista tarkastella, seurustelevatko tällaisia haasteita omaavat oppilaat viiteryhmänsä kaltaisesti ja ovatko heidän seurustelukumppaninsa pääasiassa myös tukea saavia vai niin sanottuja tavallisia oppilaita?

### 3.3 Vanhempien tarjoama sosiaalinen tuki

Siitä huolimatta, että nuoruuden ikävaiheessa ystävyysuhteet muodostuvat nuorelle yksilölle tärkeiksi, ei vanhempien roolia sosiaalisen tuen tarjoajina tai heidän vaikutustaan jälkikasvunsa ystävyysuhteissa toimimiseen ja olemiseen voi väheksyä. Esimerkiksi sosiaalisen käyttäytymisen ja kognitioiden (tiedollisen puolen) muokkaamisessa vanhemmat ovat edelleen tärkeässä roolissa nuoren meneillään olevassa kehitysvaiheessa eli toisin sanoen vanhempien vaikutus heijastuu suoraan nuoren ystävyysuhteisiin (Engels, Dekovic & Meeus, 2002).

Perheet ovat nykyään monimuotoisempia kuin esimerkiksi muutama vuosikymmen sitten, eikä esimerkiksi avioeroa tai vanhemman uutta kumppania perheenjäsenenä pidetä niin tavattomina asioina. Amato ja Keith (1991) selvittivät meta-analyysissään avioeron vaikutusta lasten hyvinvointiin ja tulivat siihen tulokseen, että avioerolasten hyvinvoinnin tasot ovat matalammat kuin ydinperheessä elävien lasten. Barrera ja Garrison-Jones (1992) tutkivat psykiatrisessa hoidossa olevien nuorten (12–17-vuotiaiden) potilaiden masennuksen ennustettavuutta sosiaalisen tuen tekijöistä ja vahvin yhteys masennukseen löytyi tyytyväisyydestä isän tarjoamaan

tukeen eli mitä tyytyväisempi isänsä tarjoamaan tukeen nuori on, sen suojatumpi hän on masennukselta; siitäkin huolimatta että nuorilla on usein etäisempi suhde isihinsä kuin äiteihinsä (Claes, 1998; Richardson, Galambos, Schulenberg & Petersen, 1984).

Kuten jo aiemmin mainittu, vanhempi-lapsi-suhteella on keskeinen vaikutus siihen, miten lapsi integroituu ikätovereihinsa. Dekovic ja Meeus (1997) tutkivat vanhempi-nuori-suhteen yhteyttä nuoren ystäväsuhteisiin ja vanhempi-lapsi-suhteen vaikutusta nuoren minäkuvaan. Nuoren minäkuvalla on keskeinen asema ystävä- ja kaveripiireihin integroitumisen suhteen.

Tutkimustulokset osoittivat, että nuoren minäkuvalla on välittävä rooli äidin kasvatustyylin ja nuoren ystäväpiiriin liittymisen välillä. Myönteinen minäkuva ja lämmin tukeva vanhemmuus myötävaikuttavat nuoren ystävyssuhteisiin positiivisesti.

Kun lapsella tai nuorella on erityistarpeita tai vammoja, jotka aiheuttavat usein oppimisvaikeuksia tai muita haasteita koulunkäyntiin, hänen sosiaalisen tuen tarpeensa korostuu luonnollisesti myös kotona. Vanhemmat voivat myös kokea haasteena tällaisen lapsen tai nuoren tukemisen ja huolenpidon jopa vaikeuden tai haasteen hyväksymisestä lähtien (Breslau, Staruch & Mortimer, 1982; Diehl, Moffitt & Wade, 1991; Dyson, 1996; 2010; Gallagher, Beckman & Cross, 1983; Waggoner & Wilgosh, 1990). Tämän vuoksi jälkikasvunsa haasteiden keskellä kamppailevien perheiden tukeminen on erityisen tärkeää, jotta haasteita omaavat lapset ja nuoret saisivat myös vanhemmiltaan riittävää sosiaalista tukea. Oppimisvaikeuksia omaavilla nuorilla on todennäköisesti enemmän ongelmia arjessa kuin muilla samaan viiteryhmään kuuluvilla nuorilla, jolloin jokaisen sosiaalista tukea tarjoavan ryhmän merkitys kasvaa. Nuoren vamman tai vaikeuden laatu sekä perheen tapauskohtaiset voimavarat määrittelevät paljon perheen tarjoamaa sosiaalista tukea.

### 3.4 Koulun henkilökunnan tarjoama sosiaalinen tuki

Koulun henkilökunnan rooli nuoren sosiaalisen tuen tarjoajana on nähty luonnollisista syistä huomattavana. Nuoret viettävät aikaansa oppilaitoksissa verrattain paljon ja tarvitsevat siellä aikuisilta tukea niin oppimiseensa, koulunkäyntiinsä kuin sosiaaliin suhteisiinsa. Tutkimusten mukaan opettajien ja muiden koulun henkilökunnan edustajien merkittävyys sosiaalisen tuen tarjoajina on tästä huolimatta kiistelty. Varsinkin siinä vaiheessa, kun huomioon otetaan nuoren elämässä olevat muut sosiaalisen tuen tarjoajat, kuten vanhemmat ja ystävät. Jotkut

tutkimustulokset puhuvat sen puolesta, että koulun henkilökunnan tai opettajien merkitys sosiaalisen tuen antajana on oppilailleen suurempi kuin esimerkiksi vanhemmilta saatu tuki (esim. Brewster & Bowen, 2004) ja toiset tutkimustulokset osoittavat koulun henkilökunnan tuen olevan kohtuullisen tasoissa muiden merkittävien sosiaalisen tuen tarjoajien kanssa (esim. Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000).

Tutkimustuloseraja selittää ikäsidonnaisuus eli opettajien ja muun koulun henkilökunnan tuen merkitys riippuu pääsääntöisesti oppilaan iästä. Furman ja Buhrmester (1992) tutkivat eri-ikäisten oppilaiden sosiaalisia suhteita ja heidän tutkimustuloksensa osoittivat, että opettajien rooli tuen tarjoajina oli suurimmillaan oppilaan ollessa noin 9-vuotias ja tämän ikävaiheen jälkeen sen merkitys väheni. Vähenemisen syyksi tutkijat mielsivät nivelvaiheen alakoulusta yläkouluun: Alakoulussa opettajien määrä on oppilaalla vähäisempi, jolloin henkilökohtaisten siteiden luominen heihin on helpompaa kuin yläkoulussa, jossa opettajien määrä kasvaa. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat toisen asteen opiskelijat eli ikähaarukassa noin 15–19-vuotiaat, joten esimerkiksi edelliseen tutkimukseen viitaten, voidaan olettaa koulun henkilökunnan tuen olevan vähäisempää kuin esimerkiksi vanhempien tai ystävien tuen.

Siitä huolimatta on todettu olevan empiiristä evidenssiä opettajien tarjoaman tuen positiivisista vaikutuksista lapsiin ja nuoriin, esimerkiksi heidän akateemiseen suoriutumiseensa ja motivaatioonsa, käyttäytymiseensä ja myös heidän hyvinvointiinsa muun muassa siten, että opettajien tuki vähentää oppilaiden psykosomaattista oirehdintaa (Bru, Murberg & Stephens, 2001; Natvig, Albrektsen, Anderssen & Qvarnstrom, 1999; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). Chu'n, Saucier'n ja Hafnerin (2010) meta-analyysin mukaan opettajien ja muun koulun henkilökunnan tarjoama sosiaalinen tuki korostuu suurimmaksi hyvinvointia tuottavaksi sosiaalisen tuen lähteeksi.

Murdock ja Bolch (2005) tutkivat high schoolissa opiskelevien HLB-oppilaiden riski- ja suojatekijöitä koulumaailmaan mukautumisessa. Positiivinen yhteys löytyi opettajien tuen ja HLB-oppilaiden kouluun mukautumisen sekä lisäksi heidän akateemiseen suoriutumiseensa välillä.

Naisten kokemus opettajilta saadusta sosiaalisesta tuesta on huomionarvoinen, sillä he kokevat saavansa sitä opettajilta enemmän (Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2009) ja he myös arvioivat opettajien tarjoaman sosiaalisen tuen merkityksen suuremmaksi (Dubow & Ullman, 1989) kuin miehet.



Jo aiemmin mainitussa Humphreyn ja Symes'n (2010) yläkouluikäisten sosiaalista tukea käsittelevässä tutkimuksessa nousi esille eräs mielenkiintoinen tutkimustulos: Opettajat tukivat yhtä paljon eri oppilasryhmiä; autismin kirjon oppilaita, lukivaikeuden omaavia oppilaita ja oppilaita, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Yleisesti kuitenkin ajatellaan, että tukea tarvitsevat oppilaat saisivat opettajilta enemmän sosiaalista tukea kuin oppilaat, joilla ei tuen tarvetta ole. Murray ja Greenberg (2001) osoittivat tutkimusartikkelissaan, että oppimista hankaloittavat haasteet, kuten tunne-elämän häiriöt, oppimisvaikeudet, lievät kehitysvammat tai muut terveydelliset ongelmat, ovat haitaksi opettajasuhteen kehittymiselle ja ylläpitämiselle. Tällaisia haasteita omaavat oppilaat olivat opettajiinsa tyytymättömämpiä kuin oppilaat, joilla ei vastaavia haasteita ollut.

Tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tarvitsevat oppilaat ovat täten mielenkiintoinen tutkimuskohde, koska hyvin usein nämä erityishaasteet saavat heidät käyttäytymään valtavirrasta poikkeavasti. Poikkeava käytös luo omat haasteensa koulun henkilökunnalle, joten on hyvin paljon myös henkilökunnan ammattitaidosta kiinni, miten käyttäytymiseen vastataan. Sekä yleisen puolen että erityispuolen opettajat kokevat, ettei heidän koulutuksiinsa sisälly tarpeeksi valmistautumista sosiaalisten taitojen välittämiseen – erityisopettajat kokivat sen puutteen koulutuksessaan vielä suurempana kuin muut opettajat (Pavri, 2004).

### 3.5 Koettu sosiaalinen tuki

Sosiaalista tukea on mitattu usein kahden keskenään erisisältöisen osa-alueen kautta: Mitä sosiaalista tukea yksilö todellisuudessa saa ja miten hän kokee saavansa sitä. Edellinen viittaa konkreettisempaan sosiaaliseen tukeen ja jälkimmäinen tuen kognitiivisempaan käsityskykyyn eli kokemukseen saatavilla olevasta sosiaalisesta tuesta. Jos henkilö kokee, ettei hänen saatavillaan ole tukea, ei siitä ole hänelle mitään hyötyä, eikä hän silloin voi ottaa sitä vastaan. Henkilö voi myös kokea, ettei hän saa oikeanlaista sosiaalista tukea ongelmatilanteisiinsa. (Sarason, Sarason & Pearce, 1990.) Koetulla sosiaalisella tuella ja saadulla sosiaalisella tuella on myös yhteys toisiinsa, saatu sosiaalinen tuki ei ole ainoa tekijä, joka selittää koettua sosiaalista tukea, vaan sen on todettu koostuvan muistakin tekijöistä (Haber, Cohen, Lucas & Baltes, 2007).

Vaikka yksilöllä olisi elämässään paljon sosiaalista tukea potentiaalisesti tarjoavia suhteita, se ei kerro suoraan tuen määrästä, laadusta tai siitä, kokeeko hän saavansa verkostoltaan sosiaalista

tukea ja millä tavalla hän kokee näistä suhteista tai avusta hyötyvänsä. Konkreettisempi tuki pitää sisällään myös emotionaalisen ja kognitiivisen sosiaalisen tuen eli sitä ei pidä sekoittaa jo aiemmin mainittuun sosiaalisen tuen luokitteluun (Cohen 2004; House & Kahn, 1985), jossa korostuu materiaalisemman tuen eronteko ei-materiaalisemmasta tuesta (tiedollinen ja tunne-elämään liittyvä tuki).

Koettu sosiaalinen tuki on ollut jo pitkään sosiaalisen tuen tutkimuksen tarkastelun pääkohteena. Jos koettua tukea vertaa sosiaalisen tuen viitekehyksessä yksilön sosiaalisen verkoston laajuuteen tai varsinaiseen konkreettiin tukeen, niin koettu tuki on voimakkaammin yhteydessä muun muassa ihmisen kokonaisvaltaisempaan hyvinvointiin ja sen eri osa-alueisiin (Barrera, 1986; Chu, Saucier & Hafner, 2010; Cohen & Wills, 1985; Dubow & Ullman, 1989; Schaefer, Coyne & Lazarus, 1981; Taylor & Lynch, 2004; Wethington & Kessler, 1986). Koettu sosiaalinen tuki on yleisesti ottaen parempi sosiaalisen tuen mittari kuin konkreettisen eli saadun tuen kautta mitattu sosiaalinen tuki. Kokonaisvaltaisemman sosiaalisen tuen yhteyttä yksilön henkiseen hyvinvointiin tarkastelemme myöhemmin tässä työssä.

Koetun sosiaalisen tuen suhteen on löydetty sukupuolieroja (Malecki & Elliot, 1999; Cheng & Chan, 2004; Rueger, Malecki & Demaray, 2010). Rueger ym. (2010) tutkivat koetun sosiaalisen tuen antajia varhaisessa nuoruusiässä ja päätyivät seuraavanlaisiin sukupuolieroihin liittyviin tuloksiin: Vaikka tytöt ja pojat kokivat saavansa samanlaista sosiaalista tukea vanhemmiltaan, niin tytöt kokivat saavansa enemmän tukea muista sosiaalisen tuen lähteistä (luokkakavereilta, ystäviltä, opettajilta, koulun henkilökunnalta). Lisäksi tytöt kokivat saavansa eniten tukea heidän läheisiltä ystäviltään verrattuna muihin sosiaalisen tuen lähteisiin ja pojat puolestaan kokivat saavansa vähiten tukea luokkakavereiltaan. Myös kehitysvaihe määrittelee yksilön koetun sosiaalisen tuen määrää; mitä vanhempi nuori on, sitä vähemmän hän kokee saavansa sosiaalista tukea kaikista tuen lähteistä (Malecki & Elliot, 1999). Tähän todennäköisesti liittyy jo aiemmin mainitut tekijät nuorten koulumaailmaan liittyvästä nivelvaiheesta eli siirtymisestä alakoulusta yläkoulujärjestelmään, sekä vanhempien roolin heikkeneminen sosiaalisen tuen antajina murrosiän ”piikkivaiheessa”.

Koska oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tukea saavat oppilaat ovat useimmiten normaalista poikkeavia yksilöitä, on heidän riskinsä tulla koulukiusatuiksi suurempi kuin ei-tukea saavien. Nuoruusiässä matala koettu sosiaalinen tuki ja korkea kiusatuksi tuleminen taso vaarantavat

yhdessä yksilön mielenterveyden (Rigby, 2000). Tämän tiedon varjossa tulisi kiinnittää huomiota peruskoulussa oppimisen tukitoimia saavien oppilaiden koettuun sosiaaliseen tukeen ja pyrkiä vahvistamaan sitä. Erilaisuus itsessään voi altistaa yksilön mielenterveysongelmille, mutta mahdollinen kiusaaminen ja vähäiseksi koettu sosiaalinen tuki vahvistavat yhteyttä entisestään. Koetun sosiaalisen tuen on myös todettu olevan yhteydessä positiivisiin tuloksiin lapsilla, joilla on oppimisvaikeus tai –vaikeuksia (Kloomok & Cosden, 1994; Rothman & Cosden, 1995). Jos koettu sosiaalinen tuki vähenee iän myötä, kuten aiemmin tässä luvussa mainitut tutkimustulokset väittävät, niin olisikin mielenkiintoista tarkastella, vaikuttaako se oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tukea saavien oppilaiden kohdalla samoin eli heikentääkö iän lisääntyminen koettua sosiaalista tukea. Toisin sanoen, ovatko tukea saavat ja ei-tukea saavat oppilasryhmät keskenään kuinka homogeenisiä vai löytyykö ryhmien väliltä suuria rakenteellisia eroja? Tämä kysymyksenasettelu on oleellisin osa tätä tutkimusta ja sen takia asettelua pyöritellään liki jokaisen tämän työn teorian aihealueen kohdalla.

#### 4. Henkinen hyvinvointi ja onnellisuus

Hyvinvointi ja onnellisuus ovat lähikäsitteitä, eikä niiden sisällön erottaminen ole aina niin yksiselitteistä. Kummatkin käsitteet ovat sisällöltään laajoja, moniulotteisia ja kulttuurikontekstista riippuvaisia. Myös elämäntyytyväisyys on kummankin käsitteen lähikäsite ja käsitteet nivoutuvat läheisesti toisiinsa eli tarkoittavat osin samaa.

Hyvinvointia käsittelevissä teksteissä vilahtelevat muun muassa käsitteet fyysinen, henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Tässä työssä jo pitkälti käsitelty sosiaalinen tuki on yksi sosiaalisen hyvinvoinnin alakäsitteistä. THL jakaa hyvinvoinnin osatekijät kolmeen ulottuvuuteen: terveys, materiaallinen hyvinvointi ja koettu hyvinvointi tai elämänlaatu (THL, 2015).

Tässä työssä keskitytään erityisesti henkisen hyvinvoinnin osa-alueeseen, ja testataan, löytyykö sosiaalisen tuen ja henkisen hyvinvoinnin välille yhteyttä. Henkisen hyvinvoinnin tärkeys suhteessa muihin hyvinvoinnin osa-alueisiin tulee esiin pohdittaessa vaikka seuraavanlaista kysymystä: Onko ihminen silloin hyvinvoiva, jos hän on fyysisesti terve ja hyvässä kunnossa sekä laadukkaiden sosiaalisten suhteiden ympäröimä? Kertooko fyysisyys ja sosiaalisuus yksilön henkisestä hyvinvoinnista ja tilasta oikeastaan yhtään mitään?

Niin kuin mitä tahansa tieteellistä termiä tai hyvinvoinnin muuta osa-aluetta, niin myös henkistä hyvinvointia ja onnellisuutta on määritelty ajasta ja kontekstista riippuen hyvin eri tavoin.

Henkisen hyvinvoinnin kuvaaminen keskittyy ihmisen positiiviseen toimintaan. Huppert (2009) määrittelee sen sisällön yhdistelmäksi hyvän olon kokemista ja tehokasta toimintakykyä, mutta muistuttaa, ettei se ole synonyymi aina hyvin menemisen kanssa, sillä henkinen hyvinvointi käsittää myös negatiivisista ja raskaista tunteista selviämisen. Tehokas toimintakyky käsittää yksilön potentiaalin kehittämisen, itsekontrollin omaan elämään, tavoitteita sisältävän määrätietoisuuden ja kokemuksen myönteisistä sosiaalisista suhteista. Henkinen hyvinvointi on myös yhteydessä joustavaan ja luovaan ajatteluun, prososiaaliseen käyttäytymiseen ja hyvään fyysiseen terveyteen. Tutkimuskirjallisuudessa käsite onnellisuus on usein korvattu käsitteellä subjektiivinen hyvinvointi ja onnellisuus nähdäänkin osana subjektiivista hyvinvointia elämäntyytyväisyyden ja positiivisten tunteiden lisäksi (Diener, 1984). Veenhoven (2001) ei myöskään erittele onnellisuuden, elämäntyytyväisyyden ja subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteiden määritelmiä toisistaan, sillä hänen mukaansa ne kaikki sisältävät subjektiivisen näkökulman lisäksi kokonaisvaltaisen elämästä nauttimisen. Myös monet psykologian alalla olevat tutkijat korvaavat

onnellisuuden ja elämäntyytyväisyyden käsitteet subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteellä (Myers & Diener, 1996). Bradburnin (1969) aikainen henkisen hyvinvoinnin määritelmä liittyi positiivisten ja negatiivisten tunteiden erottamiseen, jossa onnellisuus esiintyi näiden kahden tunneryhmän välisenä tasapainona. Haller ja Hadler (2006) mieltävät onnellisuuden ja elämäntyytyväisyyden sisältyvän subjektiiviseen hyvinvointiin ja tutkimuksessaan mittasivat sitä onnellisuutta ja elämäntyytyväisyyttä mittaavilla testeillä. Heidän mukaansa elämäntyytyväisyys on materiaaalisten ja sosiaalisten pyrkimysten ja saavutusten lopputulos ja onnellisuus vastaavasti myönteisten kokemusten, erityisesti läheisten henkilökohtaisten ihmissuhteiden, lopputulema.

Hyvinvoinnin, onnellisuuden ja elämäntyytyväisyyden käsitteiden yhteen nivoutuminen on ilmeistä, sillä elämäntyytyväisyys on esitetty hyvinvoinnin indikaattorina (Bryant & Veroff, 1982; Campbell, Converse & Rodgers, 1976) ja se on myös vaihtoehtoinen käsite onnellisuuden käsitteelle (Proctor, Linley & Maltby, 2009). Ryff (1989, 1995) esitteli henkistä hyvinvointia koskevien tutkimustensa pohjalta teoreettisesti johdetun moniulotteisen mallin henkiselle hyvinvoinnille, johon kuuluu kuusi positiivisen toiminnan ulottuvuutta: itsensä hyväksyminen, henkilökohtainen kasvu, elämän tarkoitus, positiiviset suhteet muihin, ympäristön hallinta ja autonomia. Myersin ja Dienerin (1996) mukaan onnellisia yksilöitä kuvaa neljä seuraavaa ominaisuutta: heillä on korkea itsetunto ja kontrolli elämäänsä, he ovat optimistisia ja usein ekstroverteja eli ulospäin suuntautuneita. Kausaalista suuntaa on vaikea todeta eli sitä, aiheuttaako onnellisuus näitä piirteitä vai luetellut piirteet onnellisuutta.

Tämän teorian pohjalta voisi todeta, että henkisen hyvinvoinnin kokemus on tarkemmin yksilöity ja siihen liittyy useita eri osa-alueita. Sitä vastoin onnellisuus on henkistä hyvinvointia subjektiivisempi kokemus, joka ei välttämättä edellytä henkisen hyvinvoinnin kaltaisia moniosaisia ja spesifejä kriteerejä. Henkisen hyvinvoinnin kokemuksessa näyttäisi korostuvan enemmän sosiaaliset suhteet. Täten voisi olettaa, että positiiviset sosiaaliset suhteet parantaisivat henkistä hyvinvointia, mutteivät välttämättä onnellisuutta.

Myös henkisen hyvinvoinnin ja ihmisen persoonallisuuteen liittyvien tekijöiden yhteyttä on tutkittu. On yllättävää, että sosioekonomisten ja demografisten tekijöiden selitysvoima yksilöiden henkiseen hyvinvointiin on alle 10 % (Ryff, 1995). Persoonallisuustekijät, kuten ekstroversio ja neuroottisuus selittävät ihmisten välistä henkisen hyvinvoinnin vaihtelua tästä yli puolet enemmän

(Abbott, Croudace, Ploubidis, Kuh, Richards & Huppert, 2008; González Gutiérrez, Moreno Jiménez, Garrosa Hernández & Peñacoba Puente, 2005).

Henkisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden kokemuksessa on todettu myös olevan alueellisia eroja: länsimaissa kulttuureissa ne ovat enemmän yhteydessä itsenäiseen ajattelu- ja elämäntapaan kun taas itämaisissa kulttuureissa niihin vaikuttavat yhteisöllisyyden kokemukset (Ryff, 1995). Ryffin useissa eri aikuisiin liittyvissä hyvinvoinnin tutkimuksissa henkiseen hyvinvointiin liittyivät vahvasti yksilön elämässä tapahtuvat tilanteet ja kokemukset sekä erityisesti yksilön tulkinta näistä tapahtumista (Hauser, Sewell, Logan, Hauser, Ryff, Caspi & MacDonald, 1992; Heidrich & Ryff, 1993; Ryff & Essex, 1992; Ryff, Essex & Schmutte, 1994; Tweed & Ryff, 1991). Tällä perusteella voidaan olettaa, että myös kypsyvien aikuisten kohdalla menneet tapahtumat ja kokemukset vaikuttavat heidän henkisen hyvinvointinsa tilaan.

Suomessa tutkittiin 11–16-vuotiaiden erityisoppilaiden onnellisuutta ja tulosten mukaan heidän onnellisuutensa oli matalampaa tasoa verrattuna oppilaisiin, joilla ei erityisoppilaan statusta ole. Tuloksista kävi myös ilmi, että erityisoppilaat ilmaisivat useammin haluavansa enemmän ystäviä. (Uusitalo-Malmivaara, Kankaanpää, Mäkinen, Raeluoto, Rauttu, Tarhala & Lehto, 2012.) Tämän tutkimuksen ikäkohderyhmä on pääasiassa yli 16-vuotiaat ja erityisoppilaiden sijaan keskiössä on laajemmin kaikki perusopetuksen aikana säännöllistä tukea saaneet oppilaat, johon luonnollisesti kuuluu erityisen tuen ja tehostetun tuen oppilaita, mutta todennäköisesti myös yleisen tuen oppilaita.

## 5. Sosiaalisen tuen yhteys henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen

Sosiaalisen tuella on todettu olevan yhteys henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Yhteyden on todettu olevan vahva muun muassa siitä syystä, että lähiverkoston tuki tuottaa usein yksilölle positiivisia tunteita, omanarvontunnetta, ennustettavuutta elämään ja se myös puskuroid stressiä vahvistamalla itsetuntoa, minäpystyvyyttä ja yksilön ongelmanratkaisukykyä. (Cohen & Wills, 1985.) Cobb (1976) havaitsi jo vuosikymmeniä sitten, että tukeen perustuva ihmisten välinen vuorovaikutus suojaa yksilöä stressin terveysvaikutuksilta. On merkille pantavaa, että yksikin merkittävä sosiaalista tukea tarjoava suhde suojaa yksilöä stressiltä (Werner & Smith, 1982).

Stressin puskuroinnin lisäksi sosiaalisella tuella on yhteyttä henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen muun muassa mielenterveyden kautta. Sosiaalinen tuen puute voi johtaa ihmisen mielentilan masennukseen, jolloin sosiaalinen tuki toimii masennukselta suojaavana tekijänä (Billings & Moos, 1982). Sosiaalisella tuella ja psykologisella sopeutumisella on todettu myös olevan negatiivinen yhteys: mitä enemmän yksilö saa sosiaalista tukea, sen vähemmän hänellä on psykologisia sopeutumishäiriöitä (Holahan & Moos, 1981). Myös Williams ym. (1981) totesivat jo varhain, että sosiaalinen tuki ennusti mielenterveyden edistymistä ajan myötä. Voidaan siis todeta, että sosiaalisen tuen yhteys ihmisen henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen on huomionarvoinen.

Sosiaalisella tuella on todettu olevan myös negatiivista vaikutusta henkiseen hyvinvointiin. Rook (1984) tutki vanhempien naisten henkistä hyvinvointia ja tuli siihen tulokseen, että negatiiviset sosiaaliset ilmentymät vaikuttivat vahvemmin hyvinvointiin kuin positiiviset vastaavat, ja yksilöä tukevat suhteet voivat aiheuttaa myös konflikteja. Sosiaalisen tuen koostumuksella eli laadulla on siis väliä, ja tämä korostuu etenkin nuorten elämässä sosiaalisten suhdepainotusten muuttuessa. Sosiaalisen tuen ja hyvinvoinnin yhteyden on myös todettu kasvavan iän myötä (Chu, Saucier, Hafner, 2010). Suomalaisia peruskoululaisia tutkittaessa havaittiin, että onnellisuus oli vähäisempää yhdeksäsluokkalaisilla kuin kuudesluokkalaisilla ja erityisesti tytöillä onnellisuuden vähentyminen oli huomattavaa. Kaveriongelmat selittivät eniten onnellisuuden vähentymistä yhdeksäsluokkalaisilla. (Uusitalo-Malmivaara, 2014.)

Koetun sosiaalisen tuen merkitys on sosiaalisen tuen ja henkiseen hyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa myös kohtuullisen hyvin edustettuna niissä julkaisuissa, joissa tämä jako koettuun ja saatuun sosiaaliseen tukeen on tehty. Barreran (1986) mukaan koettu tuki on negatiivisessa

yhteydessä ei-toivottuihin elämäntapahtumiin ja psykopatologiaan. Saatu tuki puolestaan voi vaikuttaa jopa negatiivisesti hyvinvointiin, sillä se voi aiheuttaa yksilössä itsetunnon heikkenemistä ja jos tuki on vääränlaista tai tungettelevaa, se voi laukaista pahimmassa tapauksessa stressitiloja (Taylor, Sherman, Kim, Jarcho, Takagi & Dunagan, 2004). Silti liki 60 % lapsista ja nuorista hyötyy sosiaalisesta tuesta (Chu, Saucier, Hafner 2010).

Sukupuolierot sosiaalisen tuen ja henkisen hyvinvoinnin välillä ovat kiisteltyjä. Chu, Saucer, Hafner (2010) esittivät, että naispuolisilla näiden kahden välinen yhteys on voimakkaampi ja selitykseksi tälle he tarjoavat teorian siitä, että teini-ikäisten tyttöjen hyvinvointi nojaa enemmän toisistaan riippuvaisiin suhteisiin. Vastaavasti Cumsille ja Epstein (1994) esittävät tutkimusartikkelissaan pojilla yhteyden olevan voimakkaampi masennusoireilun kautta ja samaan tekijään viitaten Santos, Richards ja Bleckley (2007) totesivat, ettei eroja sukupuolten välillä ole. Naisten ja miesten sosiaalisia suhteita tarkasteltaessa tulee ottaa kuitenkin huomioon niiden rakenteelliset ja sisällölliset erot. Naisten sosiaaliset siteet ovat yksityisempiä ja epävirallisempia, vastaavasti miehet raportoivat saavansa vähemmän sosiaalista tukea eri lähteistä, mutta esimerkiksi avun tarpeessa heidän tukiverkostonsa on usein laajempi ja heidän saatua tukeaan voisi kuvata välineellisempänä, kun taas naisten vastaava tuki on usein intiimimpää, vastavuoroisempia аспектеjä sisältävää suhdetoimintaa. (Umberson, Chen, House, Hopkin & Slaten, 1996). Chengin ja Furnhamin (2002) 16–18-vuotiaiden onnellisuutta ja yksinäisyyttä käsittelevässä tutkimuksessa ilmeni, että ystävyssuhteiden lisäksi onnellisuuteen ovat yhteydessä persoonallisuuspiirteet, itseluottamus ja kouluarvosanat. Tyttöjen ystävyssuhteiden todettiin olevan parempia ja kasvattavan näin onnellisuutta enemmän johtuen heidän korkeammista ystävyssuhteisiin liittyvistä odotuksistaan ja paremmista kaveritaidoistaan.

Wenz-Gross ja Siperstein (1998) tutkivat oppimisvaikeuden omaavien 11–14-vuotiaiden oppilaiden stressiä, sosiaalista tukea ja sopeutumista ja vertasivat tuloksia viiteryhmän tuloksiin: Oppimishaasteita omaavat oppilaat kokivat enemmän stressiä, vähäisempää ystävien tukea, voimakkaampaa aikuisten tukea ja heikompaa sopeutumista kuin ne, joilla ei oppimishaasteita ollut. Tästä voi ehkä vetää johtopäätöksen siitä, että myös tukea saavien sosiaalinen tuki poikkeaa tukea saamattomien oppilaiden sosiaalisesta tuesta. Svetaz, Ireland ja Blum (2001) osoittivat oppimishaasteita omaavien nuorten emotionaalisen hyvinvoinnin riski- ja suojaavia tekijöitä kartoittavassa tutkimuksessaan, että oppimishaasteita omaavilla nuorilla oli kaksinkertainen riski kärsimyksen tunteisiin ja naisilla oli kaksinkertainen riski itsemurhayrityksille ja väkivaltaisuuksille



kuin ikätovereilla, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Siteet vanhempiin ja kouluun olivat oppimishaasteita omaavien oppilaiden tärkeimmät suojaavat tekijät kärsimyksen/ahdingon tunteisiin, itsemurhayrityksiin ja väkivaltaisuuksiin.

Tutkimustieto sosiaalisen tuen yhteydestä henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen erityisoppilaiden ja oppimiseensa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla on kohtuullisen niukkaa. Tutkimuskentällä on enemminkin keskitytty siihen, miten erityisoppilaiden sosiaalinen tuki eroaa heidän ikätovereistaan. Seuraavassa luvussa käsittelemme tämän tutkimuksen kannalta oleellisia tutkimuskysymyksiä.

## 6. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa pyritään löytämään vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten peruskoulussa oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä säännöllistä tukea saaneiden toisen asteen opiskelijoiden sosiaalinen tuki (ystävät, seurustelukumppani, vanhemmat, koulun henkilökunta) eroaa oppilaista, jotka eivät ole tarvinneet tukea säännöllisesti tai lainkaan?
2. Miten peruskoulussa oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä säännöllistä tukea saaneiden toisen asteen opiskelijoiden onnellisuus ja hyvinvointi eroavat oppilaista, jotka eivät ole tarvinneet tukea säännöllisesti tai lainkaan?
3. Miten näiden kahden ryhmän välinen mahdollinen sosiaalisen tuen rakenne-ero ilmentyy suhteessa henkiseen hyvinvointiin ja onnellisuuteen?
4. Millaisia eroja näiden kahden ryhmän välillä on ystävien määrän ja koetun sosiaalisen tuen (vanhemmat, mahdollinen seurustelukumppani, koulun henkilökunta) suhteen? Miten ne ryhmien välillä eroavat suhteessa yhteyteen henkisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden kanssa?
5. Miten tukea saaneiden koulumenestys on yhteydessä sosiaalisen tukeen, onnellisuuteen ja hyvinvointiin?

## 7. Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat suomalaiset toisen asteen opiskelijat. Aineisto kerättiin anonymisti 14 toisen asteen oppilaitokselta eri puolilta Suomea kevätlukukaudella 2016. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkija tai tutkimusavustaja oli paikalla ohjaamassa kyselyyn vastaamisessa ja keräämässä opetusryhmien vastaukset. Vastaamiseen kuluva aika oli noin 20 minuuttia.

Taulukosta 1 nähdään sukupuolen, oppilaitoksen ja perusopetuksessa saadun tuen jakautuminen aineistossa. Vastaajista naisia oli 45,3 % ja miehiä 54,7 %. Aineisto jakautui niin, että lukiolaisia oli 59,5 % ja ammattikoulussa opiskelevia 40,5 %. Perusopetuksessa oppimiseensa säännöllistä tukea oli saanut 35,8 % vastaajista.

Taulukko 1. Sukupuolen, oppilaitoksen ja perusopetuksessa saadun tuen jakautuminen aineistossa

Sukupuoli	Nainen		Mies	
	lukumäärä	%	lukumäärä	%
	516	45,3	623	54,7
Oppilaitos	Lukio		Ammattikoulu	
	lukumäärä	%	lukumäärä	%
	679	59,5	462	40,5
Tuki perusopetuksessa	Kyllä		Ei	
	lukumäärä	%	lukumäärä	%
	406	35,8	728	64,2

Taulukosta 2 nähdään iän ja opiskeluvuoden jakautuminen aineistossa. Iältään vastaajat olivat pääasiassa 15-19-vuotiaita, iän keskiarvon ollessa 17 vuotta ( $\bar{x}=17,01$ ,  $s=1,23$ ). Luokitelluista ryhmistä suurin oli 17-18-vuotiaat (59,9 %) ja vastaajista enemmistö kävivät ensimmäistä vuottaan toisella asteella (46,1 %). Vastauksia oli yhteensä 1141 kappaletta.

Taulukko 2. Iän ja opintovuoden jakautuminen aineistossa

Ikä	15-16 vuotta		17-18 vuotta		19-20 vuotta		>20 vuotta	
	lukumäärä	%	lukumäärä	%	lukumäärä	%	lukumäärä	%
	386	33,9	683	59,9	57	5,8	14	1,2
Opintovuosi	1.		2.		3.		4./5.	
	lukumäärä	%	lukumäärä	%	lukumäärä	%	lukumäärä	%
	524	46,1	387	34,1	213	18,8	12	1,1

Kyselylomake (liite 1) oli aihepiiriltään laaja ja siinä esitettiin kysymyksiä muun muassa nuorten nukkumistottumuksista, mahdollisista univaikeuksista, väsymyksestä, kronotyypistä, TVT- ja viihdelaitteiden käytöstä, peruskoulussa saadusta oppimisen tuesta, koulusta lintsamisesta ja myöhästelystä, opintojen keskeyttämisajatuksista, koulumenestyksestä, koulunkäynnistä pitämisestä, terveydestä ja elintavoista, harrastuksista, henkisestä hyvinvoinnista, onnellisuudesta ja sosiaalisesta tuesta. Tämä tutkimus keskittyy kysymyksiin, jotka koskevat oppilaiden saamaa oppimisen tukea peruskoulussa, heidän tämänhetkistä sosiaalista tukeaan ja henkistä hyvinvointiaan sekä onnellisuuttaan. Tarkastelun alla olevat muuttujat ovat yksittäisiä kysymyksiä esimerkiksi ystävien määrästä koulussa ja vapaa-ajalla, eri läheisten (vanhemmat, koulun työntekijä, seurustelukumppani) mahdollisesti tarjoamasta sosiaalisesta tuesta ja siitä kuinka henkisesti hyvinvoivaksi vastaaja itsensä kokee.

Perusopetuksessa saatua oppimisen tukea kartoitettiin kysymällä, onko oppilas saanut säännöllistä oppimiseen liittyvää tukea peruskoulussa. Kysymys sisälsi myös esimerkit: erityisopetus, pienryhmäopetus, avustajapalvelut, tehostetun tai erityisen tuen oppilas. Esimerkeillä pyrittiin tarkentamaan kysymyksen sisältöä niin, että vastaaja ymmärtäisi, mistä oppimisen tuesta on kyse.

Läheisten ystävien olemassaoloa kartoitettiin kysymällä heidän määräänsä. Vastausvaihtoehtoina olivat *1. ei yhtään läheistä ystävää*, *2. 1-2 läheistä ystävää*, *3. muutama läheinen ystävä* ja *4. useita läheisiä ystäviä*. Samoin kysyttiin ystävien määrää koulussa ja vastausvaihtoehdot olivat samaan tapaan: *1. ei yhtään ystävää*, *2. 1-2 ystävää*, *3. muutama ystävä* ja *4. useita ystäviä*. Mitä lähempänä arvo on numeroa 4 (useita läheisiä ystäviä), sitä enemmän vastaajalla on ystäviä.

Kysymyslomakkeessa kysyttiin seurustelusta ensin, seurusteleeko vastaaja vai ei ja tämän jälkeen tarkentava kysymys seurustelusuhteen sosiaalisesta tuesta: ”Jos sinulla on tyttö- tai poikaystävä,

onko sinun helppo keskustella hänen kanssaan ongelmistasi?” Vastausvaihtoehtoina olivat *kyllä, ei* ja *kysymys ei koske minua*.

Vanhempien tarjoamaa sosiaalista tukea kartoitettiin kysymällä, onko vastaajan helppo puhua ongelmistaan äidin/äitipuolen/isän/isäpuolen kanssa. Vastausvaihtoehdot olivat viisiportaiset, joissa lukuarvo 0 kuvaa tilaa, jossa on hyvin vaikeaa puhua ongelmistaan vanhemmalle ja lukuarvo 5 tilaa, jossa on hyvin helppoa puhua ongelmistaan vanhemmalle.

Koulun työntekijän tarjoamaa sosiaalista tukea kartoitettiin kysymällä, onko vastaajalla joku koulun työntekijä, jonka kanssa hän voi luottamuksellisesti keskustella opiskeluun ja kouluun liittyvistä asioista. Tarkentavina esimerkkeinä kysymykseen oli kirjattu opettaja, terveydenhoitaja, ohjaaja ja koulukuraattori. Vastausvaihtoehtoina kysymykseen toimivat *kyllä* ja *ei*.

Henkistä hyvinvointia kartoitettiin niin ikään yksinkertaisella kysymyksellä siitä, tunsiko/kokiko vastaaja itsensä henkisesti hyvinvoivaksi. Vastausvaihtoehtoina: *en koskaan, joskus, usein, aina*.

Onnellisuutta selvitettiin Subjective Happiness Scale –mittarilla (SHS, Lyubomirsky & Lepper, 1999). Mittari sisältää neljä osiota, joissa vastaaja punnitsee omaa onnellisuuttaan subjektiivisesti. Ensimmäisessä osiossa vastaajan tulee arvioida onnellisuuden tilaansa yleisesti ottaen ja kolmessa muussa osiossa vastaajan tulee verrata itseään muihin. Esimerkiksi mittarin toisessa osiossa kysytään vastaajan kokemusta siitä, onko hänen onnellisuudentasonsa millainen verrattuna hänen useimpiin tuntemiinsa ihmisiin, äärilaidoilla ovat vaihtoehdot ”vähemmän onnellisena” tai ”onnellisempana”. Vastausvaihtoehdot ovat seitsenportaiset.

Perusopetuksessa säännöllistä tukea oppimiseensa saaneista vastaajista muodostettiin kaksi alaryhmää heidän koulumenestyksensä perusteella. Koulumenestyksen arviointi perustui vastaajan omaan subjektiiviseen näkemykseen omasta koulumenestyksestä verrattuna luokkakavereihinsa. Vastaajien koulumenestystä kartoitettiin kyselylomakkeessa kysymällä, millainen koulumenestys vastaajalla on luokkatovereihinsa nähden. Vastausvaihtoehdot olivat ”huomattavasti parempaa tasoa”, ”hieman parempaa tasoa”, ”samaa tasoa”, ”hieman alempaa tasoa” ja ”huomattavasti alempaa tasoa”. Näiden vastausten perusteella luotiin kaksi uutta luokkaa; kolme ensimmäistä vastausta yhdistämällä luotiin tukea saaneiden hyvin menestyvien alaryhmä ja kaksi jälkimmäistä vastausta yhdistämällä luotiin tukea saaneiden heikosti menestyvien alaryhmä.

Aineisto analysoitiin tilastollisesti SPSS-ohjelmaa käyttäen. Muuttujien luonteen vuoksi (luokittelevat, järjestysasteikolliset ja ei-normaalisti jakautuneet jatkuvat muuttujat) käytin työssä epäparametrisia testejä.

## 8. Tulokset

Tutkimuksen keskeisiä tuloksia tarkastellaan seuraavanlaisesti: aineiston muuttujien eli ystävien määrän, seurustelun, eri lähteiden tarjoaman sosiaalisen tuen, henkisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden kuvaus ja jakautuminen kolmessa eri ryhmässä: kokonaisaineisto, perusopetuksessa säännöllistä oppimisen tukea saaneet vastaajat ja vastaajat, jotka eivät ole saaneet vastaavaa tukea perusopetuksen aikana. Lisäksi työssä esitellään muuttujien korrelaatiotaulukot ja ristiintaulukoinnit. Ensimmäisessä tulosluvussa käsitellään kokonaisaineiston tuloksia ja myöhemmissä tuloksia tarkastellaan jaetun aineiston (tukea saaneet ja tuettomat) suhteen.

Taulukko 3 kertoo henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, läheisten ystävien, koulussa olevien ystävien ja vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen keskiarvot ja keskihajonnat kokonaisaineistossa. Mitä lähempänä henkisen hyvinvoinnin keskiarvo on lukua 4, sitä enemmän vastaaja koki itsensä henkisesti hyvinvoivaksi. Kokonaisaineistossa henkisen hyvinvoinnin keskiarvo oli kohtuullisen hyvää tasoa ( $k_a=3,10$ ,  $k_h=0,70$ ). Mitä lähempänä onnellisuuden keskiarvo on lukua 7, sitä enemmän vastaaja koki itsensä onnelliseksi. Kokonaisaineistossa myös onnellisuuden keskiarvo oli kohtuullisen hyvää tasoa ( $k_a=5,04$ ,  $k_h=1,13$ ). Onnellisuusmittarin Cronbachin alfa oli 0,81.

Ystävien määrässä luku 1 vastasi samaa kuin ettei vastaajalla ollut yhtään läheistä ystävää tai yhtään ystäviä koulussa ja luku 4 vastasi useita läheisiä ystäviä tai useita ystäviä koulussa eli mitä lähempänä arvo on lukua neljä, sen enemmän vastaajalla on läheisiä ystäviä tai ystäviä käymässään koulussa. Kokonaisaineistosta selviää, että vastaajien ystävätilanne oli määrällisesti hyvää tasoa (läheiset ystävät:  $k_a=3,08$ ,  $k_h=0,84$ , ystävien määrä koulussa:  $k_a=3,43$ ,  $k_h=0,82$ ).

Mitä lähempänä keskiarvo on lukua 5 vanhempien tarjoamassa sosiaalisessa tuessa, sitä enemmän vastaaja kokee saavansa sosiaalista tukea ongelmiinsa keskusteluavun muodossa vanhemmaltaan tai sosiaaliselta vanhemmaltaan (äiti- tai isäpuoli). Taulukosta on luettavissa, että äidin tarjoama sosiaalinen tuen keskiarvo on kokonaisaineistossa suurempi ( $k_a=3,95$ ,  $k_h=1,09$ ) kuin isän tarjoaman tuen keskiarvo ( $k_a=3,34$ ,  $k_h=1,29$ ). Äidin tarjoama sosiaalinen tuki on kokonaisaineistossa tilastollisesti voimakkaampaa kuin isän tarjoama tuki (Wilcoxon  $Z = -15,09$ ,  $p<.000$ ).

Taulukko 3. Henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrän ja vanhempien tarjoaman sosiaalisen tuen kuvaus kokonaisaineistossa

	Kaikki (n=1080-1131)	
	ka	kh
Henk. hyvinvointi	3,10	0,70
Onnellisuus	5,04	1,13
Läheiset ystävät	3,08	0,84
Ystävät koulussa	3,43	0,82
Sos. tuki äidiltä	3,95	1,09
Sos. tuki isältä	3,34	1,29

Taulukosta 4 nähdään seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijöiden tarjoaman sosiaalisen tuen kokemisen jakautuminen. Kokonaisaineistosta 27,5 % oli seurustelevia. Näistä kokonaisaineiston seurustelevista vastaajista 95,9 % koki saavansa sosiaalista tukea keskusteluavun muodossa seurustelukumppaniltaan. Kokonaisaineistosta 68,1 % koki omaavansa koulussa työntekijän, jolle voi luottamuksellisesti keskustella kouluun liittyvistä asioista.

Taulukko 4. Seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen jakautuminen kokonaisaineistossa

	Kaikki n=339-1136	
	lukumäärä	%
Seurustelu	312	27,5
Sos. tuki kumppanilta	325	95,9
Sos. tuki koulun tt:ltä	766	68,1

Kokonaisaineiston henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrien sekä vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen väliset korrelaatiot ovat nähtävissä korrelaatiotaulukosta 5. Analysoinnissa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa luokittelevien muuttujien vuoksi.

Henkinen hyvinvointi korreloi läheisten ystävien määrän kanssa eli mitä enemmän vastaaja koki itsensä henkisesti hyvinvoivaksi, sitä enemmän hänellä oli ystäviä ( $r_s=.27$ ,  $p<.001$ ). Henkisellä hyvinvoinnilla oli myös tilastollisesti merkitsevä yhteys ystävien määrään koulussa samaan tapaan



kuin läheisten ystävien määrään eli mitä paremmin vastaaja voi henkisesti hyvin, sitä enemmän hänellä oli ystäviä siinä koulussa, jota hän vastaushetkellään kävi ( $r_s=.23$ ,  $p<.001$ ). Niin ikään vanhempien tarjoamaan sosiaaliseen tukeen henkisellä hyvinvoinnilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Erikseen tarkasteltuna isän sosiaalisen tuen yhteydet olivat voimakkaampia henkiseen hyvinvointiin nähden ( $r_s=.33$ ,  $p<.001$ ) kuin äidin ( $r_s=.27$ ,  $p<.001$ ).

Onnellisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys läheisten ystävien määrään ( $r_s=.34$ ,  $p<.001$ ) ja ystävien määrään koulussa ( $r_s=.30$ ,  $p<.001$ ). Voidaan siis todeta, että mitä onnellisempi vastaaja on, sitä enemmän hänellä on läheisiä ystäviä ja ystäviä siinä koulussa, jota hän vastaushetkellään kävi. Onnellisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys myös vanhempien tarjoamaan sosiaaliseen tukeen. Erikseen tarkasteltuna sekä äidin ( $r_s=.36$ ,  $p<.001$ ) että isän ( $r_s=.36$ ,  $p<.001$ ) tarjoaman sosiaalisen tuen yhteys hyvinvointiin oli lähestulkoon yhtä voimakasta. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että mitä onnellisempi vastaaja on, sitä enemmän hän saa vanhemmiltaan sosiaalista tukea keskusteluavun muodossa.

Myös onnellisuus ja henkinen hyvinvointi korreloivat keskenään ( $r_s=.54$ ,  $p<.001$ ) eli mitä paremmin vastaaja voi henkisesti hyvin, sitä onnellisempi hän oli.

Läheisten ystävien määrällä ja ystävien määrällä koulussa oli myös tilastollisesti merkitsevä yhteys kokonaisaineistossa ( $r_s=.41$ ,  $p<.001$ ). Taulukosta voi myös nähdä, että läheisten ystävien määrällä ja ystävien määrällä koulussa on tilastollisesti merkitsevä yhteys vanhempien tarjoaman sosiaalisen tuen kanssa. Voidaan siis todeta, että mitä enemmän vastaajalla on läheisiä ystäviä tai ystäviä koulussa, sitä enemmän hän saa sosiaalista tukea vanhemmiltaan.

Myös äidin ja isän tarjoama sosiaalinen tuki korreloivat kohtuullisen voimakkaasti keskenään kokonaisaineistossa ( $r_s=.54$ ,  $p<.001$ ), mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että mitä enemmän vastaaja saa sosiaalista tukea toiselta vanhemmaltaan, sitä enemmän hän saa sitä myös toiselta vanhemmaltaan.

Taulukko 5. Henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrien sekä isän ja äidin tarjoaman sosiaalisen tuen väliset Spearmanin korrelaatiokertoimet kokonaisaineistossa (n=1028-1131)

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Henkinen hyvinvointi	-	-	-	-	-
2. Onnellisuus	.54***	-	-	-	-
3. Läheiset ystävät	.27***	.34***	-	-	-
4. Ystävät koulussa	.23***	.30***	.41***	-	-
5. Äidin sosiaalinen tuki	.27***	.36***	.24***	.20***	-
6. Isän sosiaalinen tuki	.33***	.36***	.24***	.18***	.54***

\*\*\*p<.001

Taulukosta 6 voi nähdä henkisen hyvinvoinnin ja seurustelun ristiintaulukoituna kokonaisaineistosta. Taulukon perusteella voidaan todeta, että sekä enemmistö seurustelevista vastaajista että enemmistö niistä vastaajista, jotka eivät seurustele, kokee itsensä usein henkisesti hyvinvoivaksi. Enemmistö kokonaisaineiston vastaajista ei seurustellut. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä henkisellä hyvinvoinnilla ja seurustelulla ei ole.

Taulukko 6. Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna kokonaisaineistossa (n=1129)

		Onko sinulla tyttö- tai poikaystävä?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	8	9
	Joskus	54	125
	Usein	154	455
	Aina	95	229
Yhteensä		311	818

Pearson  $\chi^2$  (3)=5,93, p=n.s.

Taulukossa 7 on ristiintaulukoituna kokonaisaineiston henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanin tarjoama sosiaalinen tuki keskusteluavun muodossa. Taulukosta on nähtävissä, että jos vastaajan on helppo keskustella seurustelukumppanilleen ongelmistaan, hän kokee itsensä usein tai aina henkisesti hyvinvoivaksi. Melkein kaikki seurustelevat kokivat ongelmistaan keskustelun helpoksi seurustelukumppaninsa kanssa. Tulos on tilastollisesti merkitsevä eli henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanilta saatu keskusteluapu ovat yhteydessä toisiinsa.

Taulukko 7. Henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki ristiintaulukoituna kokonaisaineistossa ( $n=336$ )

		Onko sinun helppo keskustella seurustelukumppanisi kanssa ongelmistasi?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	7	1
	Joskus	53	6
	Usein	158	3
	Aina	104	4
Yhteensä		322	14

Pearson  $\chi^2$  (3)=8,91,  $p<.05$

Taulukossa 8 on ristiintaulukoituna kokonaisaineiston henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä luottamuksellisen keskusteluavun muodossa. Taulukosta voi nähdä, että selvällä enemmistöllä oli koulussa työntekijä, jonka kanssa vastaajat kykenivät keskustelemaan luottamuksellisesti kouluun liittyvistä asioista; heidän määränsä oli reilusti kaksinkertainen verrattuna niihin vastaajiin, joilta tällainen henkilö puuttui koulusta. Henkisesti hyvinvoivilla oli useammin koulussa työntekijä, jonka kanssa he pystyivät keskustelemaan luottamuksellisesti.

Taulukko 8. Kokonaisaineiston henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä  
ristiintaulukoituna ( $n=1121$ )

		Onko sinulla joku koulun työntekijä, jonka kanssa voi luottamuksellisesti keskustella opiskeluusi ja kouluusi liittyvistä asioista?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	9	8
	Joskus	107	70
	Usein	411	195
	Aina	236	85
Yhteensä		763	358

Pearson  $\chi^2$  (3)=10,92,  $p<.05$

Taulukosta 9 on luettavissa seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen yhteys onnellisuuteen Mann Whitney U-testin perusteella kokonaisaineistossa. Tulokset osoittavat, että kokonaisaineiston seurustelevat vastaajat olivat onnellisempia kuin ne, jotka eivät seurustelleet (Mann Whitney U = 104281,000;  $p<.01$ ) ja koulun työntekijöiltä tukea saaneet olivat onnellisempia kuin he, jotka eivät saaneet tukea koulun työntekijöiltä (Mann Whitney U = 111407,500;  $p<.01$ ), mutta sillä, saiko vastaaja keskusteluapua seurustelukumppaniltaan, ei ollut yhteyttä onnellisuuteen (Mann Whitney U = 1635,000,  $p=n.s.$ ).

Taulukko 9. Seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen yhteys onnellisuuteen Mann-Whitney U-testin perusteella kokoaineistossa

Onnellisuus						
	Kyllä		Ei		U	z
	ka	kh	ka	kh		
Seurustelu	5,16	1,23	5,00	1,09	104281,000	-2,688
Seurustelun tuki	5,19	1,21	4,85	1,63	1635,000	-0,763
Työntekijän tuki	5,11	1,10	4,90	1,19	111407,500	-2,831
						p
						<.01
						n.s.
						<.01

## 8.1 Tukea saaneet ja tuettomat

Tässä alaluvussa tarkastellaan tuloksia kahden eri ryhmän suhteen: perusopetuksessa oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä säännöllisesti tukea saaneet oppilaat ja ne oppilaat, jotka eivät ole tällaista tukea säännöllisesti saaneet. Tarkoituksena on selvittää, onko ryhmien välillä eroja eri muuttujien suhteen.

Taulukko 10 kertoo henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrien ja vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen keskiarvot ja keskihajonnat tukea saaneiden ja tuettomien ryhmissä. Taulukosta löytyy myös Mann-Whitney U –testin tulokset vertailuryhmien ollessa tukea saaneet ja tuettomat vastaajat. Mitä lähempänä henkisen hyvinvoinnin keskiarvo on lukua 4, sitä enemmän vastaaja koki itsensä henkisesti hyvinvoivaksi. Tukea saaneiden henkinen hyvinvointi on hieman alhaisempi (ka=3,06, kh=0,73) kuin tuettomien (ka=3,12, kh=0,69). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Mitä lähempänä onnellisuuden keskiarvo on lukua 7, sitä enemmän vastaaja koki itsensä onnelliseksi. Tukea saaneiden onnellisuus on hieman korkeampi (ka=5,14, kh=1,14) kuin tuettomien (ka=5,00, kh=1,12). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Ystävien määrissä luku 1 vastasi samaa kuin ettei vastaajalla ollut yhtään läheistä ystävää tai yhtään ystäviä koulussa ja luku 4 vastasi useita läheisiä ystäviä tai useita ystäviä koulussa eli mitä lähempänä arvo on lukua neljä, sen enemmän vastaajalla on läheisiä ystäviä tai ystäviä käymässä koulussa. Taulukosta selviää, että tukea saaneiden läheisten ystävien määrä on

keskiarvoltaan ( $ka=3,11$ ,  $kh=0,88$ ) hieman suurempi kuin niiden, jotka eivät ole tukea saaneet ( $ka=3,07$ ,  $kh=0,81$ ). Kun tarkastellaan ystävien määrän keskiarvoa nykyisessä koulussa, on ryhmien välillä vain pieni kahden sadasosan ero (tukea saaneet  $ka=3,42$ ,  $kh=0,84$  ja muut  $ka=3,44$ ,  $kh=0,81$ ). Ystävien määrien erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Mitä lähempänä keskiarvo on lukua 5 vanhempien tarjoamassa sosiaalisessa tuessa, sitä enemmän vastaaja kokee saavansa sosiaalista tukea ongelmiinsa keskusteluavun muodossa vanhemmaltaan tai sosiaaliselta vanhemmaltaan (äiti- tai isäpuoli). Kuten kokonaisaineistossa, myös tuen mukaan jaotelluissa ryhmissä on nähtävissä äidin tarjoaman sosiaalisen tuen suurempi keskiarvo (tukea saaneiden äiti:  $ka=4,02$ ,  $kh=1,10$  ja tuettomien äiti:  $ka=3,91$ ,  $kh=1,08$ ) verrattuna isän tarjoamaan sosiaaliseen tukeen (tukea saaneiden isä:  $ka=3,41$ ,  $kh=1,31$  ja tuettomien isä:  $ka=3,30$ ,  $kh=1,27$ ). Ryhmien välinen ero on tilastollisesti merkitsevä äidin tarjoaman sosiaalisen tuen suhteen (*Mann-Whitney U* = 133261,500;  $p < .05$ ) eli tukea saaneet kokevat saavansa äidiltään sosiaalista tukea enemmän kuin tuettomat. Isän tarjoaman sosiaalisen tuen suhteen ryhmissä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja. Äidin tarjoama sosiaalinen tuki on tilastollisesti voimakkaampaa kuin isän tarjoama sosiaalinen tuki myös tukea saaneiden ryhmässä (Wilcoxon Z = -8,50,  $p < .000$ ) ja tuettomien ryhmässä (Wilcoxon Z = -12,43,  $p < .000$ ).

Taulukko 10. Henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrän ja vanhempien tarjoaman sosiaalisen tuen kuvaus sekä tukea saaneiden ja tukea tuettomien ryhmien välisen eron testaus Mann-Whitney U-testin perusteella

	Tuki (n=377-402)		Ei-tuki (n=696-723)		U	z	p
	ka	kh	ka	kh			
Henk. hyvinvointi	3,06	0,73	3,12	0,69	139737,500	-1,185	n.s
Onnellisuus	5,14	1,14	5,00	1,12	123103,000	-1,743	n.s
Läheiset ystävät	3,11	0,88	3,07	0,81	138516,500	-1,053	n.s
Ystävät koulussa	3,42	0,84	3,44	0,81	141493,000	-0,390	n.s
Sos. tuki äidiltä	4,02	1,10	3,91	1,08	133261,500	-1,996	<.05
Sos. tuki isältä	3,41	1,31	3,30	1,27	124519,000	-1,490	n.s

Taulukosta 11 nähdään seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijöiden tarjoaman sosiaalisen tuen kokemisen jakautuminen tukea saaneiden ja tuettomien ryhmissä.

Prosentuaalisesti perusopetuksessa säännöllistä oppimisen tukea saaneet vastaajat seurustelevat hieman enemmän (28,4 %) kuin ne, jotka eivät ole tukea saaneet (27,1 %). Ero ei ole kuitenkaan kovin suuri. Tukea saaneet seurustelevat vastaajat kokivat saavansa sosiaalista tukea vähemmän (95,3 %) kuin ne seurustelevat vastaajat, jotka eivät olleet saaneet tukea oppimiseensa (96,2 %). Taulukosta voidaan myös nähdä, että perusopetuksessa tukea saaneilla vastaajilla on useammin (72,3 %) koulussa työntekijä, jolle voi luottamuksellisesti keskustella kouluun liittyvistä asioista kuin niillä, jotka eivät ole saaneet perusopetuksessa tukea (66,1 %).

Taulukko 11. Seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen kokemisen jakautuminen tukea saaneiden ja tuettomien ryhmissä

	<u>Tuki</u> <i>n</i> =128-405		<u>Ei-tuki</u> <i>n</i> =211-726	
	lukumäärä	%	lukumäärä	%
Seurustelu	115	28,4	197	27,1
Sos. tuki kumppanilta	122	95,3	203	96,2
Sos. tuki koulun tt:ltä	289	72,3	475	66,1

Henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrien sekä vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen väliset korrelaatiot näissä kahdessa ryhmässä ovat nähtävissä korrelaatiotaulukosta 12. Analysoinnissa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa luokittelevien muuttujien vuoksi.

Korrelaatio henkisen hyvinvoinnin ja läheisten ystävien määrän välillä oli nähtävissä sekä tukea saaneiden ( $r_s=.28$ ,  $p<.001$ ) että tuettomien ryhmässä ( $r_s=.26$ ,  $p<.001$ ). Henkisellä hyvinvoinnilla oli myös ryhmässä tilastollisesti merkitsevä yhteys ystävien määrään koulussa samaan tapaan kuin läheisten ystävien määrään eli mitä paremmin vastaaja voi henkisesti, sitä enemmän hänellä oli ystäviä siinä koulussa, jota hän vastaushetkellään kävi (tukea saaneet:  $r_s=.22$ ,  $p<.001$ , tuettomat:  $r_s=.24$ ,  $p<.001$ ). Korrelaatiokertoimet olivat tässäkin suhteessa kummassakin ryhmässä lähestulkoon samat ja vain pienellä erolla voimakkain henkisen hyvinvoinnin ja koulussa olevien ystävien määrän välinen korrelaationsuhde oli tuettomien ryhmässä.

Henkisellä hyvinvoinnilla oli myös ryhmien suhteen tarkasteltuna tilastollisesti merkitsevä yhteys

vanhempien tarjoamaan sosiaaliseen tukeen. Isän sosiaalisen tuen yhteydet olivat kummassakin ryhmässä voimakkaampia henkiseen hyvinvointiin nähden (tuki:  $r_s=.33$ ,  $p<.001$ , ei-tuki:  $r_s=.34$ ,  $p<.001$ ) kuin äidin (tuki:  $r_s=.22$ ,  $p<.001$ , ei-tuki:  $r_s=.30$ ,  $p<.001$ ). Tuettomien ryhmässä kummankin vanhemman yhteys hyvinvointiin oli suurempi (äiti:  $r_s=.30$ ,  $p<.001$ , isä:  $r_s=.34$ ,  $p<.001$ ) kuin tukea saaneiden ryhmässä (äiti:  $r_s=.22$ ,  $p<.001$ , isä:  $r_s=.33$ ,  $p<.001$ ).

Onnellisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys läheisten ystävien määrään niin tukea saaneiden ( $r_s=.35$ ,  $p<.001$ ) kuin tuettomien ( $r_s=.32$ ,  $p<.001$ ) ryhmissä. Jälleen kerran korrelaatiokertoimet eivät poikkea paljoa toisistaan eri ryhmissä, tukea saaneiden ryhmässä korrelaation ollessa voimakkain. Onnellisuudella on myös ryhmissä tilastollisesti merkitsevä yhteys ystävien määrään koulussa (tuki:  $r_s=.31$ ,  $p<.001$ , ei-tuki:  $r_s=.29$ ,  $p<.001$ ). Voidaan ryhmienkin suhteen todeta siis, että mitä onnellisempi vastaaja on, sitä enemmän hänellä on läheisiä ystäviä ja ystäviä siinä koulussa, jota hän vastaushetkellään kävi. Ryhmittäin tarkasteltuna onnellisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys vanhempien tarjoamaan sosiaaliseen tukeen. Sekä äidin (tuki:  $r_s=.34$ ,  $p<.001$ , ei-tuki:  $r_s=.37$ ,  $p<.001$ ) että isän (tuki:  $r_s=.35$ ,  $p<.001$ , ei-tuki:  $r_s=.36$ ,  $p<.001$ ) tarjoaman sosiaalisen tuen yhteys hyvinvointiin oli lähestulkoon yhtä voimakasta.

Myös onnellisuus ja henkinen hyvinvointi korreloivat keskenään ryhmissä (tuki:  $r_s=.54$ ,  $p<.001$ , ei-tuki:  $r_s=.55$ ,  $p<.001$ ) eli mitä paremmin vastaaja voi henkisesti, sen onnellisempi hän on.

Läheisten ystävien määrällä ja ystävien määrällä koulussa oli myös tilastollisesti merkitsevä yhteys niin tukea saaneiden ( $r_s=.44$ ,  $p<.001$ ) kuin tuettomien ( $r_s=.40$ ,  $p<.001$ ) ryhmässä. Korrelaatiokerroin oli jälleen suurempi tukea saaneiden ryhmässä eli läheisten ystävien määrällä ja ystävien määrällä koulussa oli perusopetuksessa säännöllistä oppimisen tukea saaneilla voimakkain yhteys; mitä enemmän heillä oli läheisiä ystäviä, sitä enemmän heillä oli ystäviä koulussa, jota he vastaushetkellään kävivät.

Taulukosta voi myös nähdä, että läheisten ystävien määrällä ja ystävien määrällä koulussa, on ryhmissäkin tilastollisesti merkitsevä yhteys vanhempien tarjoaman sosiaalisen tuen kanssa.

Myös äidin ja isän tarjoama sosiaalinen tuki korreloivat kohtuullisen voimakkaasti keskenään ryhmissä (tuki:  $r_s=.47$ ,  $p<.001$ , ei-tuki:  $r_s=.57$ ,  $p<.001$ ), mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että mitä enemmän vastaaja saa sosiaalista tukea toiselta vanhemmaltaan, sitä enemmän hän saa sitä myös toiselta vanhemmaltaan. Tuettomien ryhmässä tämä yhteys on voimakkaampi tukea



saaneisiin nähden.

Taulukko 12. Henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrien sekä isän ja äidin tarjoaman sosiaalisen tuen väliset Spearmanin korrelaatiokertoimet tukea saaneiden (n=353-402) ja tuettomien ryhmissä (n=670-723)

	1.		2.		3.		4.		5.	
	tuki	ei-tuki	tuki	ei-tuki	tuki	ei-tuki	tuki	ei-tuki	tuki	ei-tuki
1. Henkinen hyvinvointi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Onnellisuus	.54***	.55***	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Läheiset ystävät	.28***	.26***	.35***	.32***	-	-	-	-	-	-
4. Ystävät koulussa	.22***	.24***	.31***	.29***	.44***	.40***	-	-	-	-
5. Äidin sosiaalinen tuki	.22***	.30***	.34***	.37***	.31***	.20***	.21***	.20***	-	-
6. Isän sosiaalinen tuki	.33***	.34***	.35***	.36***	.26***	.22***	.21***	.17***	.47***	.57***

\*\*\*p< .001

Henkisellä hyvinvoinnilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä seurusteluun, seurustelukumppanilta saatuun sosiaaliseen tukeen, eikä koulun työntekijältä saatuun sosiaaliseen tukeen tukea saaneiden ryhmässä (Liitteet 2, 3 ja 4).

Henkisellä hyvinvoinnilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä seurusteluun, eikä sosiaaliseen tukeen seurustelukumppanilta tuettomien ryhmässä (liite 5 ja 6).

Taulukosta 13 on nähtävissä henkisen hyvinvoinnin ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen ristiintaulukointi tukea tuettomien ryhmässä. Suurimmalla osalla vastaajista oli koulussa sellainen työntekijä, johon he pystyivät turvautumaan luottamuksellisesti opiskeluun ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Jos opiskelija sai koulun työntekijältä tukea, hän voi henkisesti paremmin kuin opiskelija, joka ei kokenut saavansa kyseenomaista tukea.

Taulukko 13. Henkinen hyvinvointi ja koulun työntekijän tarjoama sosiaalinen tuki ristiintaulukoituna tuettomien ryhmässä ( $n=717$ )

		Onko sinulla joku koulun työntekijä, jonka kanssa voi luottamuksellisesti keskustella opiskeluusi ja kouluusi liittyvistä asioista?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	5	5
	Joskus	55	46
	Usein	267	131
	Aina	146	62
Yhteensä		473	244

Pearson  $\chi^2$  (3)=8,97,  $p<.05$

Taulukosta 14 on luettavissa seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen yhteys onnellisuuteen Mann Whitney U-testin perusteella tukea saaneiden ja tuettomien ryhmissä. Seurustelevat tuettomat olivat onnellisempia kuin ne tuettomat, jotka eivät seurustelleet (Mann Whitney U = 43006,000;  $p<.05$ ). Tuettomien ryhmässä ei onnellisuuseroja ollut seurustelukumppanin (Mann Whitney U = 642,000,  $p=n.s.$ ) eikä koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen (Mann Whitney U = 48957,000),  $p=n.s.$ ) suhteen. Tukea saaneiden ryhmässä ei onnellisuuseroja näiden kolmen muuttujan suhteen ollut lainkaan eli heidän onnellisuuteen ei seurustelu, seurustelukumppanin tai koulun työntekijän tarjoama tuki näytä vaikuttavan.

Taulukko 14. Seurustelun, seurustelukumppanin ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen yhteys onnellisuuteen Mann-Whitney U-testin perusteella tukea saaneiden ja tuettomien ryhmissä

Onnellisuus										
	Tuki					Ei-tuki				
	Kyllä	Ei	U	z	p	Kyllä	Ei	U	z	p
	ka kh	ka kh				ka kh	ka kh			
Seurustelu	5,24 1,24	5,09 1,10	13209,000	-1,432	n.s.	5,11 1,23	4,96 1,08	43006,000	-2,238	<.05
Seurustelun tuki	5,27 1,25	4,85 1,56	230,000	-0,731	n.s.	5,15 1,19	4,86 1,80	642,000	-0,353	n.s.
Työntekijän tuki	5,19 1,19	4,97 1,19	12534,000	-1,342	n.s.	5,06 1,10	4,89 1,18	48957,000	-1,861	n.s.

## 8.2 Tuen alaryhmät

Taulukosta 15 selviää henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, läheisten ystävien, koulussa olevien ystävien ja vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen keskiarvot ja keskihajonnat sekä kaikkien tukea saaneiden että tukea saaneiden alaryhmien, hyvin ja heikosti koulussa menestyneet, mukaan. Taulukosta ilmenee myös Mann-Whitney U-testin tulokset vertailuryhmien ryhmien ollessa tukea saaneiden alaryhmät eli hyvin ja heikosti koulussa menestyneet tukea saaneet.

Mitä lähempänä henkisen hyvinvoinnin keskiarvo on lukua 4, sitä enemmän vastaaja koki itsensä henkisesti hyvinvoivaksi. Hyvin menestyneiden henkinen hyvinvointi oli korkeampi (ka=3,11, kh=0,74) kuin heikosti menestyneiden (ka=2,89, kh=0,68). Ero on tilastollisesti merkitsevä (Mann-Whitney U = 11524,000;  $p<.01$ ) eli tukea saaneiden joukosta koulussa hyvin menestyneet voivat henkisesti paremmin kuin heikosti menestyneet. Mitä lähempänä onnellisuuden keskiarvo on lukua 7, sitä enemmän vastaaja koki itsensä onnelliseksi. Hyvin menestyneiden onnellisuus (ka=5,17, kh=1,17) oli suurempi kuin heikosti menestyneiden (ka=5,00, kh=1,02). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Ystävien määrissä luku 1 vastasi samaa kuin ettei vastaajalla ollut yhtään läheistä ystävää tai yhtään ystäviä koulussa ja luku 4 vastasi useita läheisiä ystäviä tai useita ystäviä koulussa eli mitä lähempänä arvo on lukua neljä, sen enemmän vastaajalla on läheisiä

ystäviä tai ystäviä käymässä koulussa. Taulukosta on luettavissa, että tukea saaneiden joukosta hyvin koulussa menestyneiden vastaajien läheisten ystävien määrä ( $ka=3,11$ ,  $kh=0,88$ ) on hivenen korkeampi kuin heikosti menestyneiden ( $ka=3,07$ ,  $kh=0,86$ ). Kun tarkastelun alla on ystävien määrän keskiarvo nykyisessä koulussa, on ryhmien välillä suurempi ero kuin läheisten ystävien määrän kohdalla oli (hyvin menestyneet  $ka=3,45$ ,  $kh=0,84$  ja heikosti menestyneet  $ka=3,31$ ,  $kh=0,84$ ). Hyvin menestyvillä tukea saaneilla oppilailla oli siis enemmän koulussa ystäviä kuin heikosti menestyvillä. Ystävien määrien erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Mitä lähempänä keskiarvo on lukua viisi vanhempien tarjoamassa sosiaalisessa tuessa, sitä enemmän vastaaja kokee saavansa sosiaalista tukea ongelmiinsa keskusteluavun muodossa vanhemmaltaan tai sosiaaliselta vanhemmaltaan (äiti- tai isäpuoli). Taulukosta on havaittavissa, että äidin tarjoama sosiaalinen tuki on suurempaa kaikissa ryhmissä kuin isän tarjoama sosiaalinen tuki. Tukea saaneiden kokonaisaineistossa tämä tuli selville jo taulukossa 3. Myös tuen alaryhmissä äidin sosiaalinen tuki oli voimakkaampaa kuin isän (hyvin menestyneiden äidin sosiaalinen tuki:  $ka=4,05$ ,  $kh=1,06$ , isän sosiaalinen tuki:  $ka=3,43$ ,  $kh=1,31$ , heikosti menestyneiden äidin sosiaalinen tuki:  $ka=3,88$ ,  $kh=1,22$ , isän sosiaalinen tuki:  $ka=3,33$ ,  $kh=1,34$ ). Sekä isän että äidin sosiaalinen tuki oli hyvin menestyneiden ryhmässä keskiarvon perusteella voimakkaampaa. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei ryhmien välillä kuitenkaan ollut.

Taulukko 15. Henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrien ja vanhempien tarjoaman sosiaalisen tuen kuvaus tuen alaryhmien suhteen (hyvin ja heikosti menestyneet) sekä näiden ryhmien välisen eron testaus Mann-Whitney U-testin perusteella

	Hyvin menestyneet (n=292-311)		Heikosti menestyneet (n=80-89)		U	z	p
	ka	kh	ka	kh			
Henk. hyvinvointi	3,11	0,74	2,89	0,68	11524,000	-2,633	<.01
Onnellisuus	5,17	1,17	5,00	1,02	10934,000	-1,519	<i>n.s.</i>
Läheiset ystävät	3,11	0,88	3,07	0,86	13220,000	-0,542	<i>n.s.</i>
Ystävät koulussa	3,45	0,84	3,31	0,84	12112,500	-1,664	<i>n.s.</i>
Sos. tuki äidiltä	4,05	1,06	3,88	1,22	12542,000	-0,936	<i>n.s.</i>
Sos. tuki isältä	3,43	1,31	3,33	1,34	11281,000	-0,620	<i>n.s.</i>

Taulukossa 16 on esitetty henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, läheisten ystävien ja koulussa olevien ystävien määrien sekä vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen väliset korrelaatiot eriteltynä tukea saaneiden kokonaisaineistoon ja tukea saaneiden nykyään koulussa hyvin ja heikosti menestyvien ryhmiin. Luokittelevien muuttujien vuoksi analysoinnissa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Jo aiemmin ilmeni, että henkinen hyvinvointi korreloi tilastollisesti merkitsevästi läheisten ystävien määrän kanssa. Se korreloi tilastollisesti merkitsevästi myös koulumenestyksen suhteen jaetuissa tukea saaneiden ryhmissä niin että hyvin koulussa menestyvien ryhmässä yhteys on voimakkaampi ja tilastollisesti merkitsevämpi ( $r_s=.29$ ,  $p<0.001$ ) kuin heikosti koulussa menestyvien ryhmässä ( $r_s=.25$ ,  $p<0.05$ ). Mitä enemmän hyvin koulussa menestyneellä ja peruskoulussa tukea saaneella oppilaalla on läheisiä ystäviä, sitä enemmän hän voi henkisesti hyvin verrattuna heikosti koulussa menestyneeseen ja peruskoulussa tukea saaneeseen oppilaaseen. Aiemmin todettiin henkisellä hyvinvoinnilla olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys

myös ystävien määrään koulussa. Tämä tilastollisesti merkitsevä yhteys on nähtävissä myös hyvin ja heikosti menestyvien tukea saaneiden ryhmissä niin että heikosti koulussa menestyvien henkinen hyvinvointi ja ystävien määrä koulussa korreloivat voimakkaammin ( $r_s=.31$ ,  $p<.01$ ) kuin hyvin koulussa menestyvien ryhmässä ( $r_s=.19$ ,  $p<.01$ ). Mitä enemmän heikosti koulussa menestyneellä ja peruskoulussa tukea saaneella oppilaalla on koulussa ystäviä, sitä enemmän hän voi henkisesti hyvin verrattuna hyvin koulussa menestyneeseen ja peruskoulussa tukea saaneeseen oppilaaseen.

Kuten aiemmin todettu, henkisellä hyvinvoinnilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys vanhempien tarjoamaan sosiaaliseen tukeen. Isän sosiaalinen tuki korreloi voimakkaammin hyvinvoinnin kanssa kummassakin tuen alaryhmässä (hyvin menestyvät:  $r_s=.31$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.41$ ,  $p<.001$ ) kuin äidin (hyvin menestyvät:  $r_s=.21$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.27$ ,  $p<.05$ ). Isän sosiaalisen tuen yhteys hyvinvointiin oli voimakkaampi koulussa heikosti menestyvien ryhmässä verrattuna koulussa hyvin menestyviin.

Myös onnellisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys läheisten ystävien määrään (hyvin menestyvät:  $r_s=.36$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.30$ ,  $p<.01$ ) ja ystävien määrään koulussa (hyvin menestyvät:  $r_s=.32$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.31$ ,  $p<.01$ ) tuen alaryhmissä. Onnellisuus näyttäisi olevan hyvin koulussa menestyneillä siis voimakkaammin yhteydessä sekä läheisten että koulussa olevien ystävien määrään verrattuna koulussa heikommin menestyviin.

Onnellisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys äidin tarjoamaan sosiaaliseen tukeen keskusteluavun muodossa kummassakin tukea saaneiden alaryhmässä (hyvin menestyvät:  $r_s=.36$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.29$ ,  $p<.01$ ). Äidin sosiaalinen tuki korreloi voimakkaammin onnellisuuden kanssa hyvin koulussa menestyvien ryhmässä. Onnellisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys isän tarjoamaan sosiaaliseen tukeen vain hyvin koulussa menestyvien oppimiseensa tukea saaneiden ryhmässä ( $r_s=.39$ ,  $p<.001$ ); tilastollisesti merkitsevää yhteyttä näiden kahden muuttujan välille ei heikosti koulussa menestyvien ryhmässä löytynyt. Tukea saaneen, heikosti koulussa menestyvän oppilaan hyvinvointiin ei siis isän tarjoama sosiaalinen tuki vaikuta. Taulukosta on myös nähtävissä läheisten ystävien ja koulussa olevien ystävien määrien tilastollisesti merkitsevä yhteys äidin tarjoamaan sosiaaliseen tukeen kummassakin tuen alaryhmässä. Läheisten ystävien määrän suhteen voimakkaampi tilastollisesti merkitsevä yhteys äidin sosiaaliseen tukeen on koulussa hyvin menestyneiden ryhmässä ( $r_s=.34$ ,  $p<.001$ ) verrattuna

koulussa heikosti menestyvien ryhmään ( $r_s=.23$ ,  $p<.05$ ). Hyvin koulussa menestyvien kohdalla toteutui siis seuraava yhteys selkeämmin: mitä enemmän vastaajalla on läheisiä ystäviä, sitä enemmän hän saa sosiaalista tukea äidiltään keskusteluavun muodossa. Koulussa olevien ystävien suhteen tilanne oli tukea saaneiden alaryhmissä päinvastainen: koulussa heikosti menestyvien tilastollisesti merkitsevä yhteys oli voimakkaampi koulussa olevien ystävien ja äidin sosiaalisen tuen välillä ( $r_s=.30$ ,  $p<.01$ ) verrattuna koulussa paremmin menestyviin ( $r_s=.17$ ,  $p<.01$ ). Heikosti koulussa menestyvien kohdalla toteutui vastaavasti seuraava yhteys paremmin: mitä enemmän vastaajalla on ystäviä koulussa, sitä enemmän hän saa sosiaalista tukea äidiltään keskusteluavun muodossa. Isän sosiaalisen tuen ja läheisten ystävien määrän välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys vain koulussa hyvin menestyneiden tukea saaneiden alaryhmässä ( $r_s=.30$ ,  $p<.001$ ). Koulussa heikosti menestyvien ryhmässä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei ollut. Koulussa olevien ystävien määrän kohdalla tilastollisesti merkitsevä yhteys isän sosiaaliseen tukeen löytyi kummassakin tuen alaryhmässä (hyvin menestyvät:  $r_s=.20$ ,  $p<.01$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.27$ ,  $p<.05$ ).

Onnellisuus ja henkinen hyvinvointi korreloivat keskenään joka ryhmässä (kaikki tukea saaneet:  $r_s=.54$ ,  $p<.001$ , hyvin menestyvät:  $r_s=.58$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.37$ ,  $p<.001$ ). Tukea saaneiden, heikosti koulussa menestyvien ryhmässä onnellisuuden ja henkisen hyvinvoinnin yhteys oli heikoin. Läheisten ystävien määrällä ja ystävien määrällä koulussa oli myös tilastollisesti merkitsevä yhteys tukea saaneiden kokonaisaineiston ( $r_s=.44$ ,  $p<.001$ ) ja tukea saaneiden alaryhmien (hyvin menestyvät:  $r_s=.43$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.49$ ,  $p<.001$ ) suhteen. Voimakkain yhteys oli koulussa heikosti menestyneillä eli heidän ryhmässään on selkeimmin nähtävissä läheisten ystävien määrän ja koulussa olevien ystävän määrän välinen yhteys: mitä enemmän vastaajalla oli läheisiä ystäviä, sitä enemmän hänellä oli koulussa ystäviä. Äidin ja isän tarjoama sosiaalinen tuki korreloi keskenään myös tukea saaneiden alaryhmissä (hyvin menestyvät:  $r_s=.45$ ,  $p<.001$ , heikosti menestyvät:  $r_s=.51$ ,  $p<.001$ ). Heikosti menestyvien ryhmässä yhteys on voimakkaampi kuin hyvin menestyvien ryhmässä.

Taulukko 16. Henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, läheisten ystävien ja koulussa olevien ystävien määrien sekä isän ja äidin tarjoaman sosiaalisen tuen väliset Spearmanin korrelaatiokertoimet tuen alaryhmissä eli tukea saaneiden hyvin koulussa menestyvien ryhmässä ( $n=275-311$ ) ja tukea saaneiden heikosti koulussa menestyvien ryhmässä ( $n=76-89$ )

	1.		2.		3.		4.		5.	
	hyvät	heikot	hyvät	heikot	hyvät	heikot	hyvät	heikot	hyvät	heikot
1. Henk. hyvinvointi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Onnellisuus	.58***	.37***	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Läheiset ystävät	.29***	.25*	.36***	.30**	-	-	-	-	-	-
4. Ystävät koulussa	.19**	.31**	.32***	.31**	.43***	.49***	-	-	-	-
5. Äidin sos. tuki	.21***	.27*	.36***	.29**	.34***	.23*	.17**	.30**	-	-
6. Isän sos. tuki	.31***	.41***	.39***	.21	.30***	.14	.20**	.27*	.45***	.51***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Sosiaalista tukea ja henkistä hyvinvointia ristiintaulukoitaessa ei tullut tuen alaryhmissä esille tilastollisesti merkitseviä eroja (liitteet 7, 8, 9, 10 ja 11) kuin yhden analyysin kohdalla. Taulukossa 17 on ristiintaulukoituna henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki keskusteluavun muodossa koulussa heikosti menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä. Taulukosta on luettavissa, että jos vastaajan on helppo keskustella seurustelukumppaninsa kanssa, hän kokee pääasiassa joskus tai usein itsensä henkisesti hyvinvoivaksi. Myös tässä ryhmässä enemmistö koki, että seurustelukumppanin kanssa on helppo



keskustella ongelmista. Henkisellä hyvinvoinnilla ja seurustelukumppanilta saadulla tuella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys tukea oppimiseensa saaneiden, heikosti koulussa menestyvien ryhmässä eli toisin sanoen heikosti koulussa menestyvät, mutta henkisesti paremmin voivat vastaajat kokivat saavansa useammin seurustelukumppaniltaan sosiaalista tukea.

Taulukko 17. Henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki ristiintaulukoituna heikosti koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä (n=27)

		Onko sinun helppo keskustella seurustelukumppanisi kanssa ongelmistasi?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	0	1
	Joskus	9	1
	Usein	11	0
	Aina	5	0
Yhteensä		25	2

Pearson  $\chi^2$  (3)=13,88, p<.01

Taulukosta 18 on nähtävissä seurustelun ja seurustelukumppanin tarjoaman sosiaalisen tuen yhteys onnellisuuteen Mann-Whitney U-testin perusteella tukea saaneiden alaryhmissä hyvin ja heikosti koulussa menestyvät oppilaat. Tulokset osoittavat, että tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ei onnellisuuteen ollut kummassakaan ryhmässä seurustelun ja seurustelukumppanin tarjoaman sosiaalisen tuen suhteen. Onnellisuuden ja koulun työntekijän tarjoaman sosiaalisen tuen yhteyttä ei voitu testata riittämättömien tapausten vuoksi.

Taulukko 18. Seurustelun ja seurustelukumppanin tarjoaman tuen yhteys onnellisuuteen Mann-Whitney U-testin perusteella tukea saaneiden alaryhmissä hyvin ja heikosti menestyvät oppilaat

Onnellisuus										
	Tukea saaneet hyvin menestyvät (n=290-292)					Tukea saaneet heikosti menestyvät (n=83-84)				
	<b>Kyllä</b> ka kh	<b>Ei</b> ka kh	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>	<b>Kyllä</b> ka kh	<b>Ei</b> ka kh	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Seurustelu	5,33 1,22	5,11 1,16	7604,500	-1,646	<i>n.s.</i>	5,11 1,16	5,03 1,01	702,000	-0,179	<i>n.s.</i>
Seurustelun tuki	5,38 1,23	4,98 1,25	7416,000	-1,640	<i>n.s.</i>	5,12 1,05	4,98 1,13	598,500	-0,935	<i>n.s.</i>

## 9. Tulosten tarkastelu

Tutkimuksella yritettiin selvittää toisen asteen opiskelijoiden sosiaalista tukea ystävien määrän, seurustelukumppanin, koulun työntekijän ja vanhempien tarjoaman tuen lähtökohdista. Selvityksen kohteina olivat myös heidän henkinen hyvinvointinsa ja onnellisuutensa sekä niiden yhteys sosiaaliseen tukeen. Seuraavaksi tarkastelen tulosten ja teorian keskinäistä suhdetta aloittaen tarkastelun kokonaisaineistosta. Pohdin myös tutkimustulosten luotettavuutta ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

Vuonna 2017 perusopetuksessa tehostettua ja erityistä tukea saivat yhteensä noin 17,5 % perusopetuksen oppilaista. Kaiken kaikkiaan lukuvuonna 2016–2017 jonkinlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea sai ainakin 29 % peruskoululaisista (Tilastokeskus, 2018). Aineiston mukaan perusopetuksen aikana tukea oli saanut tähän viimeisimpään Tilastokeskuksen tietoon verrattuna enemmän oppilaita eli 35,8 % toisen asteen opiskelijoista. Tästä voidaan päätellä, että peruskoulussa on saatu oppimisen ja koulunkäynnin tukea aiempina vuosina enemmän kuin lukuvuonna 2016–2017. On kuitenkin huomioitava, että aineiston oppilaiden tuen saamisen säännöllisyys on voinut vaihdella peruskoulun aikana. On oppilaan subjektiivisesta näkemyksestä kiinni, mitä peruskoulun ajanjaksoa hän vastatessaan mielessään tarkastelee ja kuinka hän kokee säännöllisyyden ja oppimiseen liittyvän tuen. Jos on esimerkiksi saanut peruskoulun viimeisimpinä vuosina tiheämpää tukea ja aiemmin ei lainkaan, niin todennäköisemmin vastaa tuen säännölliseen saamiseen myöntävästi. Jos taas on saanut peruskoulun alussa säännöllistä tukea ja lopussa ei lainkaan, niin ei välttämättä muista niin tarkkaan tukea saaneensa, joten vastaa todennäköisemmin kielteisesti tuen säännölliseen vastaanottamiseen.

Tuloksista kävi ilmi, että toisen asteen opiskelijoilla on ystäviä keskimääräisesti enemmän koulussa kuin ylipäättään läheisiä ystäviä. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että nämä määrät voivat sisältää samoja henkilöitä, sillä läheiset ystävät käsittävät yleensä ystäviä koulusta. Tulosten mukaan äidin tuki on voimakkaampaa kuin isän ja tulos on tilastollisesti merkitsevä. Tulos käy yksiin aiemman teorian kanssa äidin antamasta voimakkaammasta sosiaalisesta tuesta nuorelle (van Beest & Baerveldt, 1999). Lapset ovat yleensä vuorovaikutuksessa vanhemmistaan äitiin enemmän kuin isään, jolloin välit äitiin koetaan läheisemmiksi (Leinonen, Solantaus & Punamäki, 2003). Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että tämä tulos ei kuitenkaan kerro siitä, kumman vanhemman tuki on merkityksellisempää. Isältä saadun tuen kun on tutkittu olevan

yhteydessä esimerkiksi masennukselta suojaamiseen (Barrera & Garrison-Jones, 1992), sitä vastoin vanhempien tuen vaikutuksesta lapsen itsetuntoon ei ole löydetty eroa vanhemman sukupuolen suhteen (Felson & Zielinski, 1989). Äidin sosiaalisen tuen on taas tutkittu olevan vahvasti yhteydessä nuoren itsetuntoon (Hoffman, Ushpiz & Levy-Shiff, 1988) kuin myös äidiltä koettu tuki on tiukan kontrollin kanssa yhteydessä nuoren mukautumiseen (Laible & Carlo, 2004). Tulokset tukevat myös teoriaa (Engels, Dekovic & Meeus, 2002; Dekovic & Meeus, 1997) siitä, että vanhempien tarjoamalla sosiaalisen tuen mallilla on yhteys lastensa ystävyys-suhteisiin, sillä vanhempien sosiaalinen tuki korreloi oppilaiden läheisten ystävien ja koulussa olevien ystävien määriin. Näyttäisi siis siltä, että jos lapsi tai nuori saa sosiaalista tukea vanhemmiltaan, hän solmii määrällisesti enemmän ystävyys-suhteita kuin sellainen, joka ei saa sosiaalista tukea vanhemmiltaan. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, ettei ystävien määrä kerro mitään ystävyys-suhteiden laadusta. Yksilöllä voi olla mielekkäämmät ja antoisammat ystävyys-suhteet, vaikka niitä olisi määrällisesti vähemmän ja paljon ystäviä omaava voi kokea olevansa yksin, jos ystävyys-suhteiden laatu ei ole mielekäs ja antoisa.

Onnellisuuden ja henkisen hyvinvoinnin käsitteiden eriytyneisyys tulee esille, kun tarkasteltiin niiden yhteyttä seurusteluun ja seurustelukumppanilta sekä koulun työntekijältä saatuun sosiaaliseen tukeen. Henkisen hyvinvoinnin ja seurustelun välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, mutta onnellisuuden ja seurustelun välillä yhteys löytyi. Seurustelu on siis yhteydessä onnellisuuteen, mutta ei henkiseen hyvinvointiin. Sama ilmiö käy ilmi päinvastaisesti, kun tarkastellaan onnellisuuden ja henkisen hyvinvoinnin yhteyttä seurustelukumppanilta saatuun sosiaaliseen tukeen. Vaikka lähestulkoon kaikki seurustelevat kokivat saavansa sosiaalista tukea seurustelukumppaniltaan, se näyttäisi tulosten mukaan vaikuttavan henkistä hyvinvointia lisäävästi, vaan ei onnellisuutta lisäävästi. Seurustelukumppani siis itsessään ei ole yhteydessä henkiseen hyvinvointiin, sen sijaan keskusteluavun saaminen kyseiseltä henkilöltä on se tekijä, joka luo seurustelukumppaniin liittyvän yhteyden henkiseen hyvinvointiin. Onnellisuutta tarkasteltaessa pelkkä seurustelu näyttäisi olevan yhteydessä onnellisuuteen, muttei seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki keskusteluavun muodossa. Sen sijaan koulun työntekijältä saatu sosiaalinen tuki oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kumpaankin tilaan eli onnellisuuteen ja henkiseen hyvinvointiin. Tämä tutkimustulos tukee aiempia tutkimustuloksia koulun työntekijöiden tuen ja oppilaiden hyvinvoinnin yhteydestä (Bru, Murberg & Stephens,

2001; Natvig, Albrektsen, Anderssen & Qvarnstrom, 1999).

## 9.1 Tukea saaneet ja tuettomat

Kun kokonaisaineisto jaettiin tuen saannin mukaan kahteen eri ryhmään eli tukea saaneisiin ja tuettomiin, tuloksista käy ilmi, ettei ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja henkisen hyvinvoinnin, onnellisuuden, ystävien määrien ja isän sosiaalisen tuen suhteen. Ainoastaan äidin sosiaalinen tuki poikkesi ryhmien välillä niin, että tukea saaneilla se oli tilastollisesti voimakkaampaa kuin tuettomilla. Sama tutkimustulos tuli esille kokonaisaineistossakin. Todennäköisesti lapsen tai nuoren oppimisen tuen tarve herättää vielä suurempaa sosiaalisen tuen tarvetta kotona kuin normaalisti ja koska yleensä suhde äitiin on läheisempi, on tutkimustulos ymmärrettävä. Tässäkään tapauksessa ei voi kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä siitä, kumman vanhemman tuki on merkityksellisempää.

Aiempien tutkimusten mukaan (Frostad, Mjaavatn & Pijl, 2011; Avramidis, 2013) erityisopetuksen tarpeessa olevat oppilaat muodostavat harvemmin pysyviä ystävyysuhteita kuin ikäisensä. Tämä on ristiriidassa tämän työn tutkimustuloksen kanssa siitä, ettei tukea saaneilla ja tuettomilla ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ystävien määrissä. Ristiriita voi johtua siitä, ettei tukea saaneita jaoteltu erityisopetuksen saamisen mukaan, vaan löyhemmin eli minkä tahansa oppimisen ja koulunkäynnin tuen saamisen mukaan.

Tukea saaneet seurustelivat useammin kuin tuettomat, mutta ero oli melko pieni: 28,4 % ja 27,1 %. Tukea saaneet seurustelevat kokivat seurustelukumppanin sosiaalisen tuen keskusteluavun muodossa olevan hieman vähäisempää (95,3 %) verrattuna seurusteleviin tuettomiin (96,2 %). Mitään huomattavaa eroa seurustelussa ja seurustelukumppanilta saadussa sosiaalisessa tuessa ei siis ryhmien välillä ole. Tämä osoittaa sen, ettei tuen tarve näyttäisi vaikuttavan seurustelusuhteen solmimiseen verrattuna niihin ikätovereihin, joilla ei tuen tarvetta oppimiseen ole.

Vaikka aiempi tutkimustulos (Humphrey & Symes, 2010) viittasi siihen, että opettajat antaisivat tukea kaikille oppilasryhmille yhtä paljon, niin tämän tutkimustuloksen perusteella tukea saaneet kokivat saavansa useammin (72,3 %) tukea koulun työntekijältä kuin tuettomat (66,1 %). Tuen

tarpeessa oleminen ei siis viitannut siihen, että koulun työntekijöillä olisi hankalampaa muodostaa heihin suhde ja ylläpitää sitä verrattuna niihin oppilaisiin, joilla ei samanlaisia tuen tarpeita ole, kuten aiemmassa tutkimustuloksessa todettiin (Murray & Greenberg, 2001).

Kummassakin ryhmässä isän sosiaalinen tuki korreloi voimakkaammin henkisen hyvinvoinnin kanssa verrattuna äidin sosiaaliseen tukeen. Tutkimustulos tukee aiempaa tutkimustulosta (Barrera & Garrison-Jones, 1992) siitä, että tyytyväisyys isän tarjoamaan tukeen vaikuttaa hyvinvointiin muun muassa siten, että se suojaa lasta masennukselta. Henkinen hyvinvointi ei ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä seurusteluun, eikä seurustelukumppanilta saatuun tukeen kummassakaan ryhmässä. Seurustelu ei siis vaikuta nuorten henkiseen hyvinvointiin ja tämä saattaa johtua heidän nuoresta iästään ja muiden merkityksellisten ihmissuhteiden tärkeydestä kyseisessä elämänvaiheessa. Sen sijaan onnellisuus oli yhteydessä seurusteluun tuettomien ryhmässä, muttei tukea saaneilla. Ehkä tukea saaneiden onnellisuutta varjostaa tuen saantiin liittyvät haasteet, jotka syövät pohjaa onnellisuuden tunteista parisuhteessa. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että tukea saaneiden toisen asteen opiskelijoiden sen hetkisiä tukeen tai oppimisen haasteisiin liittyviä asioita ei kysytty, joten suoraviivaisesti ei pysty tekemään tästä johtopäätöstä.

Tuettomien ryhmässä henkinen hyvinvointi oli yhteydessä koulun työntekijän tarjoamaan sosiaaliseen tukeen, vaan samaa yhteyttä ei löytynyt tukea saaneiden ja koulun työntekijän sosiaalisen tuen välillä. Moni peruskoulussa tukea saava saa haasteisiinsa myös kuntoutuksellista tukea, joten ehkä heillä on myös muita henkistä hyvinvointia tuottavia merkityksellisiä suhteita, joita tuettomilla ei ole.

## 9.2 Tuen alaryhmät

Tukea saaneet toisen asteen opiskelijat jaettiin koulumenestyksen mukaan kahteen eri ryhmään: hyvin ja heikosti koulussa menestyneet. He vertasivat vastaushetken koulumenestystään luokkakavereidensa menestykseen. Henkinen hyvinvointi oli voimakkaampaa hyvin menestyneillä tukea saaneilla. Koulumenestys näyttäisi siis lisäävän tuen piirissä olevien oppilaiden henkistä hyvinvointia. Voi olla myös mahdollista, että henkinen hyvinvointi luo paremmat edellytykset oppimiselle ja sitä myötä paremmalle koulumenestykselle. Yleisesti ottaen koulumenestykseen

vaikuttavat henkistä tasapainoa ja hyvinvointia sivuavat, lähinnä motivaatioon liittyvät osa-alueet, kuten minäpystyvyys (Bandura, 1982), optimismi (Scheier & Carver, 1985) ja tavoiteteoria (Covington, 2000). Erityisesti toivoon liittyvä tavoitteisuus ennustaa parempia yleiskeskisarvoja opiskelijoilla (Snyder, Shorey, Cheavens, Mann Pulvers, Adams & Wiklund, 2002).

Hyvin koulussa menestyneillä oppilailla, jotka olivat saaneet peruskoulunsa aikana tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä oli tilastollisesti merkitsevämpi yhteys henkisen hyvinvoinnin ja läheisten ystävien välillä kuin heikosti menestyneillä tukea saaneilla oppilailla. Mitä enemmän hyvin menestyneellä tukea saaneella oppilaalla oli läheisiä ystäviä, sitä paremmin hän voi henkisesti. Heikosti koulussa menestyneellä tuen piirissä olleella oppilaalla yhteys ei ollut niin voimakas. Tätä voisi selittää se, että paremmin menestyvillä oppilailla saattaa olla paremmat sosiaaliset taidot kuin heikommin menestyvillä oppilailla, jolloin he todennäköisesti saavat ystävyyssuhteistaan enemmän irti eli ne tuottavat paremmin menestyville herkemmin henkistä hyvinvointia. Edellinen tutkimustulos on mielenkiintoinen siinä mielessä, että koulussa olevien ystävien määrän ja henkisen hyvinvoinnin suhteen taas heikosti menestyvillä oli voimakkaampi yhteys verrattuna paremmin menestyneisiin tukea saaneisiin. Näyttäisi siltä, että nimenomaan koulukontekstin ystävät näyttäytyvät heikommin menestyneille tärkeämmiltä henkisen hyvinvoinnin suhteen. Isän sosiaalisella tuella näyttäisi olevan voimakkaampi yhteys henkiseen hyvinvointiin kummassakin tuen alaryhmässä kuin äidin sosiaalisella tuella. Heikommin menestyvien oppilaiden kohdalla äidin sosiaalisen tuen yhteys henkiseen hyvinvointiin oli tilastollisesti vähemmän merkitsevä kuin isän sosiaalisen tuen yhteys henkiseen hyvinvointiin. Heikosti menestyvät kaipaavat siis isän tukea pitääkseen yllä henkistä tasapainoaan. Myös paremmin menestyvien oppilaiden kohdalla isän sosiaalinen tuki korreloi voimakkaammin henkisen hyvinvoinnin kanssa kuin äidin tarjoama sosiaalinen tuki, tulokset olivat kuitenkin samaa luokkaa tilastolliselta merkitsevyydeltään. Isän sosiaalisen tuen rooli nousi siis vahvasti esille henkistä hyvinvointia edistävänä tekijänä kummassakin ryhmässä.

Onnellisuuden ja vanhempien sosiaalisen tuen yhteys oli voimakkaampi hyvin menestyneillä. Heikommin menestyvien kohdalla ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä isän sosiaalisen tuen ja onnellisuuden välille. Näin voidaan päätellä, että paremmin menestyvien kohdalla isän rooli on voimakkaampi onnellisuuden kohdalla.

Aiemmassa pohdinnassa oli myös vanhempien sosiaalisen tuen vaikutuksesta ystävyssuhteisiin. Hyvin menestyneillä tukea saaneilla vanhempien sosiaalisen tuen yhteys läheisten ystävien määrään oli voimakkaampaa ja tilastollisesti merkitsevämpää kuin heikommin menestyvillä. Hyvin menestyneillä tämä yhteys tulee siis paremmin ilmi kuin heikosti menestyneillä. Isän sosiaalisella tuella ja läheisten ystävien määrällä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä heikosti menestyvien oppilaiden kohdalla eli heillä äidin sosiaalisen tuen merkitys näyttää olevan merkittävämpi tekijä läheisten ystävien määrään. Tarkasteltaessa vanhempien sosiaalisen tuen yhteyttä tukea saaneiden koulussa olevien ystävien määriin, pitää myös tarkastella vanhempia erikseen. Äidin sosiaalisen tuen yhteys koulussa olevien ystävien määrään on heikommin menestyvillä voimakkaampi kuin paremmin menestyvillä. Isän sosiaalisen tuen yhteys koulukavereiden määrään on sen sijaan hyvin menestyvillä voimakkaampi kuin äidin sosiaalisen tuen yhteys. Sen sijaan heikosti menestyvillä isän sosiaalisen tuen yhteys koulukavereiden määrään oli merkitsevyydeltään vähäisempi kuin äidin sosiaalisen tuen yhteys. Yhteenvetona voidaan siis todeta, että äidin sosiaalinen tuki on heikosti menestyvien tukea saaneiden oppilaiden kohdalla voimakkaammin ja tilastollisesti merkitsevämmin yhteydessä ystävien määriin (sekä läheisten ystävien että ystävien määrään koulussa) kuin isän sosiaalinen tuki ja että hyvin menestyvien oppilaiden kohdalla äidin sosiaalisella tuella oli voimakkaampi yhteys läheisten ystävien määrään, mutta isän sosiaalisella tuella taas voimakkaampi yhteys koulussa olevien ystävien määrään.

Seurustelun ja henkisen hyvinvoinnin ollessa tarkastelun kohteena, löytyi ainoastaan yksi tilastollisesti merkitsevä yhteys ja se kattoi ne tukea saaneet oppilaat, jotka menestyvät heikosti. Seurustelu itsessään ei aiheuttanut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä henkiseen hyvinvointiin, mutta seurustelukumppanin sosiaalisella tuella ja henkisellä hyvinvoinnilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Samaa yhteyttä ei löytynyt hyvin menestyvien tukea saaneiden oppilaiden ryhmässä. Onnellisuuden ja seurustelun tai seurustelukumppanilta saadun tuen välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kummassakaan ryhmässä. Myöskään koulun työntekijän sosiaalisen tuen ja henkisen hyvinvoinnin välille ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ja tapausten vähäisyyden vuoksi koulun työntekijän tarjoaman tuen ja onnellisuuden välistä yhteyttä ei kyetty mittaamaan.



### 9.3 Validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nousee keskiöön kyselylomake: sen sisältö, muuttujia mittaavat mittarit ja kysymykset, erilaisiin määrittelyihin liittyvät rajaukset ja haasteet sekä vastaajien luotettavuuteen ja ymmärrykseen liittyvät haasteet. Myös tutkimusmenetelmien ja -analyysien on kestävä luotettavuuden arvioinnin asettamat kriteerit. Arvioida tulee myös tulosten tarkastelua ja punnita tutkimuksen pohjalta syntyneiden johtopäätösten totuusarvoa. Luotettavuutta kuvataan kahdella eri termillä: reliabiliteetti ja validiteetti, joista edellinen viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja jälkimmäinen mittarin pätevyyteen eli mitataanko varmasti sitä, mitä on tarkoitus mitata (Metsämuuronen, 2011).

Tutkimuksen luotettavuus on suorassa yhteydessä mittarin luotettavuuteen (Metsämuuronen, 2011). Kyselylomakkeen sisältö mittareineen ja kysymyksineen ohjaa siis tutkimuksen suuntaa merkitsevästi. Metsämuuronen (2011) mukaan validiteetti voidaan jakaa vielä ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin; ulkoinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen yleistettävyyttä ja sisäinen tutkimuksen omaa luotettavuutta. Koska tutkimus kattoi toisen asteen oppilaitoksia ympäri Suomen, on sen ulkoinen validiteetti vahva. Seuraavaksi pohdin tutkimuksen sisäistä validiteettia.

Jo useasti esille tullut muuttuja ”tuen saaminen perusopetuksessa”, jonka perusteella aineisto jaettiin kahteen eri ryhmään, ei ole ollut niin tarkkarajainen muuttuja niin kuin yleensä tuen saajia koskevissa analyyseissä. Tulokset olisivat voineet olla erisuuntaisia, jos jaon peruste olisi ollut tuki kolmiportaisen tuen mukaan eli yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Pelkkä tuki ilman kolmiportaisen tuen jaottelua on käsitteeltään laajempi, minkä ansiosta aineisto jakautui niin kuin jakautui. Tämä jaottelu luo mahdollisuuden siihen, että tukea saaneiden joukossa on voinut olla jonkin verran myös yleisen tuen oppilaita. Myös sellainen fakta on otettava huomioon, etteivät kaikki tehostetun ja erityisen tuen oppilaat tarvitse tai saa konkreettisesti minkäänlaista tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. He saattavat silti luokitella itsensä tuen saajiksi statuksensa pohjalta. Tämä kuvaa tyypillistä esimerkkiä siitä, miten validiteetti ja reliabiliteetti ovat keskinäisessä suhteessa toisiinsa: Ilmiön määritelmän löyhyys mittarissa voi johtaa reliabiliteetin heikentymiseen. Tarkentamalla kysymyksen sisältöä vielä yksityiskohtaisemmin, olisi voitu vahvistaa vastausten luotettavuutta. Myös koulumenestystä kartoittava kysymys oli luonteeltaan niin subjektiivinen, ettei se kerro oppilaan objektiivisesta koulumenestyksestä oikeastaan mitään. Jos oppilas vertaa koulumenestystään luokkatovereihinsa, niin vastaus riippuu hyvin pitkälti siitä,

keitä hän luokittelee luokkatovereihinsa: koko luokan, jonkin tietyn opetusryhmän vai läheisimmät luokkakaverinsa. Jos vertauskohteen taso on erittäin huonoa ja vastaaja vastaa tähän ”hieman parempaa tasoa” tai ”huomattavasti parempaa tasoa”, ei vastaus välttämättä hänestä objektiivisesti tarkasteltuna tee hyvin koulussa menestyvää. Jälleen törmäämme samaan haasteeseen kuin aiemmin eli muuttujaa kuvaava epätarkempi kysymyksenasettelu johtaa heikompaan luotettavuuteen. Tämän olisi voinut estää kysymällä oppilaan edellistä keskiarvoa ja tehdä tämän perusteella jako hyvin ja heikosti koulussa menestyviin.

Sosiaalista tukea kartoittavissa kysymyksissä on otettu huomioon vain sosiaalisen tuen tiedollinen ja emotionaalinen puoli eli keskusteluun liittyvä apu, ja ystävien kohdalla heidän määränsä. Kuten jo aiemmin todettu, ei ystävien määrä kerro ystävyys-suhteiden laadusta mitään. Lisäkysymyksenä olisi voinut olla tätä laatua kartoittava kysymys eli kuinka tyydyttäväksi vastaaja kokee ystävyys-suhteensa. Sosiaalinen tuki on myös muutakin kuin tiedollista ja emotionaalista tukea eli välineellinen sosiaalinen tuki sivuutettiin täysin kyselylomakkeen sosiaalisen tuen laatua mittaavissa kysymyksissä (sosiaalinen tuki seurustelukumppanilta, koulun työntekijöiltä ja vanhemmilta).

Henkistä hyvinvointia ja onnellisuutta mittaavat mittarit sen sijaan ovat pätevämpiä, koska esimerkiksi henkistä hyvinvointia mitattiin sen kokemuksen esiintyvyyden perusteella. Jos vastausvaihtoehdot olisivat olleet ”kyllä/ei”, niin se kertoisi vaan sen hetkisen kokemuksen vastaajan henkisestä hyvinvoinnista. Tutkimuksen reliabiliteettia saattaa sen sijaan heikentää vastaajien erilaiset käsitykset henkisestä hyvinvoinnista. Tämän vuoksi olisi ollut oleellista, että henkisen hyvinvoinnin käsitettä olisi avattu lomakkeeseen hieman. Yksi keino mitata mittarin reliabiliteettia on laskea mittarin sisäinen konsistenssi eli yhtenäisyys Cronbachin alfan avulla (Metsämuuronen, 2011). Onnellisuusmittarin Cronbachin alfa oli 0,81 eli mittari on arvon osoittamana yhtenäinen. Huomasin kuitenkin epäloogisuutta onnellisuusmittarin vastauksissa eli jos se oli kiireesti täytetty, niin viimeinen mittarin väite oli selvästi käsitetty suunnaltaan päinvastaiseksi siitä syystä, että edelliset vastaukset olivat suunnaltaan negatiivisesta positiiviseen ja tämän suunta kulki positiivisesta negatiiviseen. Tällaiset huolimattomuusvirheet vaikuttavat reliabiliteettia heikentävästi. Aineistoa analysoitaessa tuli ilmi myös epäloogisuutta seurustelua koskeissa kysymyksissä. Se määrä, joka oli vastannut myöntävästi seurustelukumppania kartoittavaan kysymykseen, oli vähäisempi kuin se määrä, joka oli vastannut sitä seuraavaan

kysymykseen siitä, onko vastaajan helppo keskustella ongelmistaan seurustelukumppanin kanssa. Jälkimmäinen kysymys oli ymmärretty tai luettu väärin, todennäköisesti ”Jos sinulla *olisi* tyttö- tai poikaystävä...”

Aineiston hankkiminen niin että tutkija tai tutkimusavustaja itse on paikan päällä, lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä näin voidaan varmistaa kysymysten ja mittareiden oikein ymmärtäminen eli tarjota mahdollisuus kyselylomakkeen aiheita tarkentaviin kysymyksiin. Jos aineiston kerääminen tapahtuisi kasvottomasti, esimerkiksi sähköisesti, jäisi ymmärtäminen enemmän vastaajan itsensä vastuulle. Kyselylomake oli rakennettu määrällistä tutkimusta palvelevasti, jolloin tutkimus perustuu mitattuihin lukuarvoihin ja niiden perusteella tehtyihin tilastollisiin analyyseihin. Määrällisiä periaatteita noudattaen eri muuttujien välille yritetään löytää riippuvuussuhteita. Laadullinen tutkimus olisi voinut mahdollisesti täydentää yksittäisten vastaajien kokemuksia esimerkiksi sosiaalisesta tuesta, mutta näin suuren aineiston yhtäaikaiseen käsittelemiseen analyyseineen ja tulosten tarkasteluineen tarvitaan määrällisen tutkimuksen välineitä.

Tutkimus on todennäköisesti toistettavissa samansuuntaisin tutkimustuloksin, jos tuen jakoperuste pysyy samana.

## 10. Johtopäätökset

Tutkimuksessa jaoteltujen ryhmien välinen sosiaalinen tuki ei paljon poikennut toisistaan. Tästä voidaan vetää kaksi johtopäätöstä: Joko tukea saaneet ja tuettomat edustavat sosiaalisen tuen perusteella keskenään samankaltaisia ryhmiä eli oppimisen ja koulunkäynnin tuen saanti ei määrittele sosiaalisen tuen rakentumista ja sen yhteyttä onnellisuuteen ja henkiseen hyvinvointiin tai tuen saannin jaon perustelu oli liian löyhä, jolloin ryhmät muistuttivat liikaa toisiaan, eikä eroja näin ollen suurissa määrin syntynyt. Jatkotutkimuksen kannalta olisi suotavaa, että jako tehtäisiin niin että yleinen tuki erotettaisiin omaksi ryhmäkseen ja tehostettu sekä erityinen tuki omakseen. Näin saadaan selkeämpi jako perusopetuksessa tukea voimakkaammin saaviin ja vähemmän tukea saaviin oppilaisiin.

Myöskään koulumenestys jakajana ei tuonut esiin tukea saaneilla kuin pieniä eroja ryhmien välille. Uskaltaisin väittää, että tästä johtuen jako pitäisi jatkotutkimuksessa tehdä objektiivisemmän koulumenestystä mittaavan mittarin avulla, jotta luotettavampia tuloksia koulumenestyksen yhteyksistä muun muassa onnellisuuteen ja hyvinvointiin saataisiin.

Jos pysähtyy hetkeksi vielä pohtimaan lasten ja nuorten sosiaalista tukea, etenkin heidän sosiaalisen tuen lähteitään, tutkimuksessa esiintyvät sosiaalisen tuen lähteet vaikuttavat määrältään melko suppealta. Sosiaalisen tuen lähteitä on olemassa lukuisia muitakin kuin vanhemmat, ystävät, koulukaverit, mahdollinen seurustelukumppani ja koulun työntekijät. Jatkotutkimuksen aiheena voisi siis olla näiden muiden merkittävien sosiaalisten tuen lähteiden tarkastelu erikseen. Niitä voivat olla esimerkiksi kuntouttajat ja terapeutit, harrastusten vetäjät ja valmentajat, kummivanhemmat, seurakunnan työntekijät, nuorisotyöntekijät, naapurit, seurustelukumppanin vanhemmat, isovanhemmat ja muut sukulaiset.

Koulu- ja opiskeluympäristö voi tukea lasten ja nuorten sosiaalisia taitoja ja keskinäistä vuorovaikutusta monin eri tavoin. Jo henkilökunta itsessään tarjoaa oppilaille mahdollisuuden aikuissuhteiden solmimiseen ja se voi myös tukea oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota ohjailemalla vuorovaikutustilanteita ja tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia turvalliseen vuorovaikutustilaan ja yhteistyöhön niin oppilaiden kesken kuin oppilaiden ja henkilökunnan sekä koulun muiden sidosryhmien edustajien kanssa. Koulun kerhotoiminta on myös tärkeää sosiaalista pääomaa tukevaa toimintaa, jota tulisi oppilaille tarjota koulutyön

ohella. Sosiaaliset taidot ylipäättään ovat arvostetussa asemassa yhteiskunnassamme ja niiden merkitys tuntuu korostuvan vuosi vuodelta.

Myös vanhemmille olisi tarpeen levittää tietoutta esimerkiksi neuvolan tai koulun kautta heidän sosiaalisen tukensa tärkeydestä lapsen ja nuoren kehitykseen ja myös sen merkityksestä lapsensa onnistuneeseen sosiaaliseen kanssakäymiseen ja hyviin kaverisuhteisiin. Poliittisessa päätöksenteossa tulisi myös ottaa huomioon lasten ja nuorten positiivisten sosiaalisten suhteiden tukeminen, esimerkiksi kunnallispoliittisella tasolla olisi tärkeää tukea lasten ja nuorten harrastustoimintaa niin ettei yksikään lapsi tai nuori jäisi ilman mielekästä harrastustoimintaa. Harrastustoiminnan tukemisella on myös suuri vaikutus syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyyn, mikä maksaa täten itsensä takaisin moninkertaisesti tulevaisuudessa. Myös valtakunnallisella tasolla on mahdollista tukea lasten ja nuorten sosiaalisen tuen kukoistusta, nykyään muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmentyy vahvasti opettajien rooli oppilaiden sosiaalisten suhteiden tukemisen tehtävässä, suhteiden solmimisessa ja niiden ylläpitämisessä. Koululla (opettajat, terveydenhoitaja) on myös tärkeä kasvatuksellinen tehtävä antaa nuorille tietoa terveen ja tasapainoisen parisuhteen tunnusmerkeistä. Koulun tiedollinen rooli on siis yleisesti ottaen suuri lapsen ja nuoren elämässä.

## LÄHTEET

- Abbott, R. A., Croudace, T. J., Ploubidis, G. B., Kuh, D., Richards, M. & Huppert, F. A. (2008). The relationship between early personality and midlife psychological well-being: Evidence from a UK birth cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(9), 679–687.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–177.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413–445.
- Barrera, M. & Garrison-Jones, C. (1992). Family and peer social support as specific correlates of adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(1), 1–16.
- Billings, A. C. & Moos, R. H. (1982). Psychosocial theory and research on depression: An integrative framework an review. *Clinical Psychology Review*, 2(2), 213–237.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenbger, M. P. (2010) Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417–426.
- Bradburn, N. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine.
- Breslau, N., Staruch, K. S. & Mortimer, E. A. (1982). Psychological distress in mothers of disabled children. *American Journal of Diseases of Children*, 136(8), 682–686.
- Brewster, A. B. & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47–67.
- Bru, E., Murberg, T. A. & Stephens, P. (2001). Social support, negative live events and pupil misbehavior among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715–727.
- Bryant, F. B. & Veroff, J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(4), 653–673.
- Call, K. T. & Mortimer, J. T. (2001). *Arenas of comfort in adolescence: A study of adjustment in contexts*. Mahwah, New Jersey: Earlbaum.
- Campbell, A., Converse P. E. & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of american life: Perceptions, evaluations and satisfaction*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107–123.
- Cauffman, E. & Steinberg, L. (1996). Interactive effects of menarcheal status and dating on dieting and disordered eating among adolescents girls. *Developmental Psychology*, 32(4), 631–635.
- Chen, S.-T. & Chan, A. C. M. (2004). The multidimensional scale of perceived support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1359–1369.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327–339.

- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624–645.
- Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence, 27*(2), 165–184.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300–314.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist, 59*(8), 676–684.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171–200.
- Cumsille, P. E. & Epstein, N. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support, and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of Family Psychology, 8*(2), 202–214.
- Degirmencioglu, S. M., Urberg, K. A., Tolson, J. M. & Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*(1), 313–337.
- Dekovic, M. & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effect of parenting and adolescent's self-concept. *Journal of Adolescence, 20*(2), 163–176.
- Diehl, S. F., Moffitt, K. A. & Wade, S. M. (1991). Focus group interview with parents of children with medically complex needs: an intimate look at their perceptions and feelings. *Children's Health Care, 20*(3), 170–178.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575.
- Dornbusch, S. M., Petersen, A. C. & Hetherington, E. M. (1991). Projecting the future research on adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 1*, 7–17.
- Dubow, E. F. & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 52–64.
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 280–286.
- Dyson, L. L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly, 33*(1), 43–55.
- Engels, R. C. M. E., Dekovic, M. & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality, 30*(1), 3–18.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Acker, R. V. & Farmer, T. W. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 5–14.
- Felson, R. B. & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and Family, 51*(3), 727–735.
- Frostad, P., Mjaavatn, P. E. & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education, 9*(1), 83–94.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*(1), 103–115.
- Furman, W. & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. Teoksessa P. Florsheim (toim.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3–22.
- Gallagher, J. J., Beckman, P. & Cross, A. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children, 50*(1), 10–19.

- González Gutiérrez, J. L., Moreno Jiménez, B., Hernández Garrosa, E. & Peñacoba Puente, C. (2005). Personality and subjective well-being: Big five correlates and demographic variables. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1561–1569.
- Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T. & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39, 133–144.
- Haller, M. & Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: An international comparative analysis. *Social Indicators Research*, 75, 169–216.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Unicef Suomi. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. <[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)> 29.8.2017.
- Hauser, R. M., Sewell, W. H., Logan, J. A., Hauser, T. S., Ryff, C. D., Caspi, A. & MacDonald, M. M. (1992). The Wisconsin longitudinal study: Adults as parents and children at age 50. *IASSIST Quarterly*, 16,(1/2), 23–38.
- Heidrich, S. M. & Ryff, C. D. (1993). The role of social comparisons processes in the psychological adaption of elderly adults. *Journal of Gerontology*, 48(3), 127–136.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V. & Levy-Shiff, R. Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), 307–316.
- Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1981). Social support and psychological distress: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 365–370.
- House, J. S. & Kahn, R. L. (1985). Measures and concepts of social support. Teoksessa S. Cohen & S. L. Syme (toim.), *Social support and health*. New York: Academic Press, 83–108.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77–91.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137–164.
- Jemmott III, J. B. & Locke, S. E. (1984). Psychosocial factors, immunologic mediation, and human susceptibility to infectious diseases: How much do we know? *Psychological Bulletin*, 95(1), 78–108.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Kloomok, S. & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting”, nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 140–153.
- La Greca, A. M. & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 43(1), 49–61.
- Laible, D. J. & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759–782.
- Laursen, B. (1996). Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomp & W. W. Hartup (toim.), *The company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge Univ. Press, 186–210.
- Leavy, R. L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology*, 11(1), 3–21.



- Leinonen, J. A., Solantaus, T. S. & Punamäki, R-L. (2003). Social support and the quality of parenting under economic pressure and workload in Finland: The role of family structure and parental gender. *Journal of Family Psychology*, 17(3), 409–418.
- Lyubomirski, S. & Lepper, H. S. (1999). A Measure Of Subjective Happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137–155.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473–483.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Myers, D. G. & Diener, E. ((1996). The pursuit of happiness. *Scientific American*, 274, 54–56.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., Anderssen, N. & Qvanrstrom, U. (1999). School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. *Journal of School Health*, 69(9), 362–368.
- Pavri, S. (2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 433–443.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57–70.
- Proctor, C. L., Linley, P. A. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630.
- Richardson, R. A., Galambos, N. L., Schulenberg, J. E. & Petersen, A. C. (1984). Young adolescents' perceptions of the family environment. *The Journal of Early Adolescence*, 4(2), 131–153.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68.
- Rook, K. S. (1984). The negative side of social interaction: Impact on psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 1097–1108.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226.
- Rothman, H. R. & Cosden, M. 1995. The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203–212.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or Is It? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. & Essex, M. J. (1992). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7(4), 507–517.
- Ryff, C. D., Essex, M. J. & Schmutte, P. S. (1994). My children and me: Midlife evaluations of grown children and of self. *Psychology and Aging*, 9(2), 195–205.
- Ryff, C. D. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.
- Samet, N. & Kelly, E. W. Jr. (1987). The relationship of steady dating to self-esteem and sex role identity among adolescents. *Adolescence*, 22(85), 231–245.
- Santos, M., Richards, C. S. & Bleckley, M. K. (2007). Comorbidity between depression and disordered eating in adolescents. *Eating Behaviors*, 8, 440–449.

- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. & Pierce, G. R. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 133–147.
- Schaefer, C., Coyne, J. C. & Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381–406.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247.
- Sinokki, M., Hinkka, K., Ahola, K., Koskinen, S., Kivimäki, M., Honkonen, T., Puukka, P., Klaukka, T., Lönnqvist, J. & Virtanen, M. (2009). The association of social support at work and in private life with mental health and antidepressant use: The Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 115(1-2), 36–45.
- Skipper, J. K. Jr. & Nass, G. (1966). Dating behavior: A framework for analysis and an illustration. *Journal of Marriage and Family*, 28(4), 412–420.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Mann Pulvers, K., Adams III, V. H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826.
- Taylor, M. G. & Lynch, S. M. (2004). Trajectories of impairment, social support, and depressive symptoms in later life. *The Journals of Gerontology: Series B*, 59(4), 238–246.
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K. & Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 354–362.
- Tweed, S. H. & Ryff, C. D. Adult children of alcoholics: Profiles of wellness and distress. *Journal of Studies on Alcohol*, 52(2), 133–141.
- Uchino, B. N. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377–387.
- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T. & Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119(3), 488–531.
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J. E. (2012). Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419–437.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Happiness decreases during early adolescence – A study on 12-and 15-year-old Finnish students. *Psychology*, 5, 541–555.
- Umberson, D., Chen, M. D., House, J. S., Hopkins, K. & Slaten, E. (1996). The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different? *American Sociological Review*, 61(5), 837–857.
- Van Beest, M. & Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and peers. *Adolescence*, 34(133), 193–201.
- Veenhoven, R. (2001). What we know about happiness. Paper presented at the dialogue on 'Gross National Happiness', Woudschoten, Zeist, The Netherlands.
- Waggoner, K. & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97–98.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65(1), 91–100.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

Wethington, E. & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78–89.

Williams, A. W., Ware, J. E. & Donald, C. A. (1981). A model of mental health, life events, and social supports applicable to general populations. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 324–336.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.

Opetushallituksen WWW-sivusto.

<[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki)>. 19.6.2017.

THL:n WWW-sivu. <<https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>>. 29.8.2017.

Tilastokeskuksen WWW-sivusto. <[https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html)>. 28.1.2019

## LIITTEET

### Liite 1: Kyselylomake

## Uni- ja hyvinvointikysely

*Tällä lomakkeella Helsingin yliopiston ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijat keräävät Sinulta tietoa unesta, väsymyksestä, internetin käytöstä sekä ystäviin ja kouluun liittyvistä asioista. Vastaamalla kyselyyn teet palveluksen tieteelliselle tutkimukselle ja autat keräämään tietoa, jolla nuorten hyvinvointia voidaan parantaa.*

*Vastaaminen tapahtuu täysin nimettömästi. Vastauksiasi ei voida yhdistää sinuun. Vastaa siis mahdollisimman rehellisesti. Tutkimuksen tulokset julkaistaan kansainvälisessä tieteellisessä lehdessä ja niistä tiedotetaan suomalaisille medioille. Vastaamiseen kuluu aikaa enintään 25 min.*

*Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vastaamisesta voi kieltäytyä syytä ilmoittamatta. Jos et vastaa, tee tutkijan jakamaa tietovisailua. Jos et vastaa, palauta tämä kysely tyhjänä **samaan aikaan**, kun muut palauttavat täytetyn lomakkeen.*

*Kun olet vastannut, tee tutkijan jakamaa tietovisailua. Kaikki kyselylomakkeet, täytetyt ja täyttämättömät, palautetaan tutkijalle **samanaikaisesti**. Älä palauta tutkijan jakamaa tietovisailua.*

*Lisätietoja tutkimuksesta saat luokassa olevalta tutkijalta ja tutkimuksen vastuulliselta johtajalta, dosentti Juhani E. Lehdolta (Juhani.E.Lehto@helsinki.fi).*

- 
1. Mikä viikonpäivä on tänään? Vastaus: \_\_\_\_\_
  2. Oletko tyttö/nainen vai poika/mies? Rastita: ☐ Tyttö/nainen ☐ Poika/mies
  3. Kuinka vanha olet? Olen \_\_\_\_\_ vuotta.
  4. Kuinka monetta vuotta opiskelet lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa?  
Vastaus: \_\_\_\_\_
  5. Suoritatko kaksoistutkintoa eli opiskeletko lukiossa ja ammatillisessa koulussa samanaikaisesti? Rastita: ☐ En ☐ Kyllä
  6. Milloin menit nukkumaan **eilen illalla/viime yönä**? Kello \_\_\_\_\_
  7. Milloin heräsit **tänään**? Kello \_\_\_\_\_
  8. Milloin aiot mennä nukkumaan **tänä iltana/ensi yönä**? Kello \_\_\_\_\_
  9. Mihin aikaan aiot herätä **huomenna**? Kello \_\_\_\_\_
  10. Milloin yleensä menet nukkumaan **perjantai- ja lauantai-iltais**in tai **-öisin**?  
Kello \_\_\_\_\_
  11. Milloin yleensä herää **lauantai- ja sunnuntaiaamuisin**? Kello \_\_\_\_\_

12. Ihmisten unentarve vaihtelee. Miten pitkän yön sinä tarvitset, jotta heräät **koulupäivinä** virkeänä? Tarvitsen \_\_\_\_\_ tuntia unta.
13. Miten pitkän yön sinä tarvitset, jotta heräät **viikonloppuisin** (lauantaisin ja sunnuntaisin) virkeänä? Tarvitsen \_\_\_\_\_ tuntia unta.
14. Mieti viittä viimeistä koulupäivää. Kuinka monena aamuna näistä viidestä koulupäivästä sinusta on tuntunut siltä, että et ole nukkunut riittävästi? \_\_\_\_\_
15. Minulla on makuuhuoneessani yleensä seuraavat laitteet (ympyröi):
1. matkapuhelin (ei älypuhelin)
  2. älypuhelin
  3. tietokone
  4. tablettitietokone
  5. televisio
  6. radio
  7. pelikonsoli
16. Mitä makuuhuoneessasi olevista laitteista käytät siellä usein juuri ennen nukkumaanmenoa?  
\_\_\_\_\_
17. Kun valot on sammutettu makuuhuoneesta nukkumista varten, käytätkö siellä vielä sen jälkeen puhelinta, älypuhelinta, tietokonetta, tablettitietokonetta, televisiota, radiota tai pelikonsolia? Ympyröi oikea vaihtoehto.
1. En ollenkaan
  2. 0–10 min.
  3. 10–20 min.
  4. 20–60 min.
  5. 1–2 tuntia
  6. yli 2 tuntia
18. Kun olet nukkumassa, kuuluuko sinulle tulevien viestien äänimerkki sinulle?  
hyvin usein\_\_\_\_\_ usein\_\_\_\_\_ joskus\_\_\_\_\_ harvoin\_\_\_\_\_ ei koskaan\_\_\_\_\_
19. Kiusataanko sinua netissä (puhutaan pahaa, haukutaan, nimitellään, levitetään juoruja, levitetään luvatta kuvia, suljetaan pois ryhmistä, tms.)?  
hyvin usein\_\_\_\_\_ usein\_\_\_\_\_ joskus\_\_\_\_\_ harvoin\_\_\_\_\_ ei koskaan\_\_\_\_\_
- 

*Seuraavien kysymysten tarkoituksena on kartoittaa kokemuksiasi univaikeuksistasi, joista olet saattanut kärsiä viimeisen kuukauden aikana.*

**Valitse parhaiten sopiva** vastausvaihtoehto seuraaviin kysymyksiin. Ole hyvä, ja vastaa **kaikkiin** kysymyksiin.

**1. Edeltävän kuukauden aikana, kuinka usein sinulla on ollut univaikeuksia, koska**

**a) et ole saanut unta 30 minuutissa?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**b) olet herännyt keskellä yötä tai varhain aamulla?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**c) olet herännyt käymään WC:ssä?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**d) sinulla on ollut hengitysvaikeuksia?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**e) olet yskinyt tai kuorsannut voimakkaasti?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**f) sinua on palellut?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**g) sinulla on ollut kuuma?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**h) näit painajaisunia?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**i) olet tuntenut kipua jossakin?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**j) jokin muu syy on häirinnyt untasi. Kuvaile tarkemmin.**

---

---

**Kuinka usein edellä mainittu syy on häirinnyt nukkumistasi edeltävän kuukauden aikana?**

ei koskaan\_\_\_\_\_ < 1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥ 3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**2. Kuinka arvioit yleistä unenlaatuasi edeltävän kuukauden aikana?**

erittäin hyvä\_\_\_\_\_ melko hyvä\_\_\_\_\_ melko huono\_\_\_\_\_ erittäin huono\_\_\_\_\_

**3. Kuinka usein olet ottanut jotain nukahtamista edesauttavaa valmiste (reseptilääke/muu valmiste) edeltävän kuukauden aikana?**

en koskaan\_\_\_\_\_ <1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**Mitä?** \_\_\_\_\_

**4. Kuinka usein sinulla on ollut vaikeuksia pysytellä hereillä autoa ajaessasi, aterioidessasi tai sosiaalisissa tilanteissa edeltävän kuukauden aikana?**

en koskaan\_\_\_\_\_ <1 krt viikossa\_\_\_\_\_ 1-2 krt viikossa\_\_\_\_\_ ≥3 krt viikossa\_\_\_\_\_

**Kuinka väsyneeksi yleensä tunnet itsesi?** Ympyröi jokaisesta kysymyksestä yksi numero.

- |                                   |                 |   |   |   |   |   |                  |
|-----------------------------------|-----------------|---|---|---|---|---|------------------|
| 1. Kouluaamuisin                  | hyvin virkeäksi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | hyvin väsyneeksi |
| 2. Koulupäivien aikana            | hyvin virkeäksi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | hyvin väsyneeksi |
| 3. Lauantai- ja sunnuntaiaamuisin | hyvin virkeäksi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | hyvin väsyneeksi |
| 4. Lauantai- ja sunnuntaipäivällä | hyvin virkeäksi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | hyvin väsyneeksi |

1. Olettaen sopivat ympäristön olosuhteet, kuinka helppoa sinulle on aamuisin vuoteesta nouseminen? Ympyröi yksi vaihtoehto.

1. ei lainkaan helppoa
2. ei kovin helppoa
3. melko helppoa
4. hyvin helppoa

2. Kuinka virkeäksi tunnet itsesi aamuisin ensimmäisen ½ tunnin aikana?

1. hyvin väsyneeksi
2. melko väsyneeksi
3. melko levänneeksi
4. hyvin levänneeksi

3. Oletetaan, että olet päättänyt ruveta harrastamaan jotakin urheilulajia. Ystäväsi suosittelee sinulle harjoitusohjelmaksi 2 kertaa viikossa tunti kerrallaan. Paras aika hänelle on aamuisin kello 7.00–8.00. Pitäen mielessäsi vain oman 'parhaalta tuntuu' -rytmisi, kuinka luulisit suoriutuvasi?

1. olisin hyvässä vireessä
2. olisin kohtuullisessa vireessä
3. tuntuisi melko vaikealta
4. tuntuisi hyvin vaikealta

4. Oletetaan, että sinun täytyy osallistua 2 tunnin rasittavaan fyysiseen työhön. Voit täysin vapaasti suunnitella aikataulusi. Ottaen huomioon vain oma 'parhaalta tuntuu' -rytmisi, minkä vaihtoehdon valitsisit?

1. kello 8.00–10.00
2. kello 11.00–13.00
3. kello 15.00–17.00
4. kello 19.00–21.00

5. Oletetaan, että voit valita työaikasi. Oletetaan, että työpäivä on 5 tunnin mittainen, työ on mielenkiintoista ja palkkaa maksetaan tulosten mukaan. Minkä työajan valitsisit? Rastita valitsemasi työaika.

- |                                      |                                      |                                      |                                      |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> kello 8-13  | <input type="checkbox"/> kello 9-14  | <input type="checkbox"/> kello 10-15 | <input type="checkbox"/> kello 11-16 | <input type="checkbox"/> kello 12-17 | <input type="checkbox"/> kello 13-18 |
| <input type="checkbox"/> kello 14-19 | <input type="checkbox"/> kello 15-20 | <input type="checkbox"/> kello 16-21 | <input type="checkbox"/> kello 17-22 | <input type="checkbox"/> kello 18-23 | <input type="checkbox"/> kello 19-24 |
| <input type="checkbox"/> kello 20-1  | <input type="checkbox"/> kello 21-2  | <input type="checkbox"/> kello 22-3  | <input type="checkbox"/> kello 23-4  | <input type="checkbox"/> kello 24-5  | <input type="checkbox"/> kello 1-6   |

☐ kello 2–7      ☐ kello 3–8      ☐ kello 4–9      ☐ kello 5–10      ☐ kello 6–11      ☐ kello 7–12

6. On niin sanottuja "aamuihmisiä" (aamunvirkku, illantorkku) ja "iltaihmisiä" (illanvirkku, aamuntorkku). Kumpaan ryhmään sinä kuulut? Ympyröi sopivin seuraavista vaihtoehtoista.

1. ehdottomasti "aamuihmisiin"
2. enemmän "aamu-" kuin "iltaihmisiin"
3. enemmän "ilta-" kuin "aamuihmisiin"
4. ehdottomasti "iltaihmisiin"

7. Kun olit 10-vuotias, olitko silloin

1. ehdottomasti "aamuihminen"
2. enemmän "aamu-" kuin "iltaihminen"
3. enemmän "ilta-" kuin "aamuihminen"
4. ehdottomasti "iltaihminen"

---

**Valitse jokaisesta kysymyksestä parhaiten sopiva vaihtoehto.**

1. Oletko saanut säännöllistä oppimiseen liittyvää tukea peruskoulussa? (esimerkiksi erityisopetus, pienryhmäopetus, avustajapalvelut, tehostetun tai erityisen tuen oppilas)
  1. kyllä
  2. en
2. Oletko luvatta pois koulusta?
  1. usein
  2. joskus
  3. harvoin
  4. en koskaan
3. Onko sinulla tapana myöhästellä aamutunneilta?
  1. aina
  2. usein
  3. joskus
  4. harvoin
  5. ei koskaan
4. Millaiseksi koet terveytesi?
  1. erittäin hyvä
  2. melko hyvä
  3. keskinkertainen
  4. melko huono
  5. erittäin huono
5. Käytätkö mielestäsi liikaa alkoholia?
  1. kyllä
  2. en
6. Tupakoitko päivittäin tai useamman kerran viikossa?
  1. kyllä
  2. en
7. Kuinka monta harrastusta sinulla on?
  1. ei yhtään
  2. yksi
  3. kaksi
  4. kolme
  5. neljä tai useampia
8. Onko sinulla säännöllistä liikuntaharrastusta?
  1. on
  2. ei
9. Syötkö arkiaamuisin aamiaisen?
  1. aina
  2. melkein aina
  3. joskus
  4. en koskaan
10. Millainen koulumenestyksesi on luokkatovereihisi verrattuna?
  1. huomattavasti parempaa tasoa
  2. hieman parempaa tasoa
  3. samaa tasoa
  4. hieman alempaa tasoa
  5. huomattavasti alempaa tasoa
11. Pidätkö koulunkäynnistä?
  1. aina
  2. usein
  3. joskus
  4. harvoin
  5. en koskaan



12. Oletko ajatellut keskeyttää nykyiset opintosi?

1. usein      2. joskus      3. harvoin      4. en koskaan

Jos olet ajatellut keskeyttää opintosi, kerro miksi:

---

13. Onko sinulla tyttö- tai poikaystävä?

1. kyllä      2. ei

14. Jos sinulla on tyttö- tai poikaystävä, onko sinun helppo keskustella hänen kanssaan ongelmistasi?

1. kyllä      2. ei      3. kysymys ei koske minua

15. Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi? 1. en koskaan 2. joskus 3. usein 4. aina
16. Onko sinulla läheisiä ystäviä? 1. ei yhtään läheistä ystävää 2. 1–2 läheistä ystävää 3. muutama läheinen ystävä 4. useita läheisiä ystäviä
17. Onko sinulla ystäviä tässä koulussa? 1. ei yhtään ystävää 2. 1–2 ystävää 3. muutama ystävä 4. useita ystäviä
18. Onko sinulla joku koulun työntekijä (esim. opettaja, terveydenhoitaja, ohjaaja, koulukuraattori), jonka kanssa voi luottamuksellisesti keskustella opiskeluusi ja kouluusi liittyvistä asioista 1. kyllä 2. ei
19. Onko sinun helppo puhua ongelmistasi äitisi tai äitipuolesi (valitse itsellesi läheisempi) kanssa? Ympyröi oikean vaihtoehdon numero.  
hyvin vaikea 1 2 3 4 5 hyvin helppo ☐ minulla ei ole äitiä eikä äitipuolta
20. Onko sinun helppo puhua ongelmistasi isäsi tai isäpuolesi (valitse itsellesi läheisempi) kanssa? Ympyröi oikean vaihtoehdon numero.  
hyvin vaikea 1 2 3 4 5 hyvin helppo ☐ minulla ei ole isää eikä isäpuolta
21. Kärsitkö yksinäisyydestä? Ympyröi oikean vaihtoehdon numero.  
en ollenkaan 1 2 3 4 5 hyvin paljon
22. Mihin aikaan koulupäiväsi pääsääntöisesti alkaa? \_\_\_\_\_
23. Miten kauan sinulta kuluu aikaa koulumatkaan? \_\_\_\_\_

**Mitä haittoja** sinulle on omasta mielestäsi **älypuhelimien, tietokoneen tai tablettitietokoneen käytöstäsi**? Valitse jokaisesta kohdasta parhaiten sopivan vaihtoehdon numero.

- |  |                   |   |   |   |   |   |                     |
|--|-------------------|---|---|---|---|---|---------------------|
| 1. Muuhun kuin internetissä olemiseen jää minulla liian vähän aikaa.                     | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |
| 2. Nukun liian vähän, koska valvon internetin takia paljon.                              | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |
| 3. Uneni on heikkolaatuista, koska internetin käyttö illalla tai yöllä vaikuttaa siihen. | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |
| 4. Olen mielestäni liian riippuvainen internetistä.                                      | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |
| Muu haitta, mikä? _____  | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |

**Mitä hyötyjä** sinulle on omasta mielestäsi **älypuhelimien, tietokoneen tai tablettitietokoneen käytöstäsi**? Valitse jokaisesta kohdasta parhaiten sopivan vaihtoehdon numero.

- |   |                   |   |   |   |   |   |                     |
|---|-------------------|---|---|---|---|---|---------------------|
| 1. Arkielämää varten löydän helposti tarvittavaa tietoa, esim. aukioloaikoja yms. | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |
| 2. Yksinäisyys helpottuu, koska saan kavereihini helposti yhteyttä.               | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |
| 3. Aikani kuluu hyvin internetiä selaillen.                                       | täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |

4. Opiskeluani varten tieto on helposti hankittavissa.

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä

5. Muu hyöty, mikä? \_\_\_\_\_

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä

### Mitä seuraavista teet digitaalisessa mediassa/internetissä yleensä kouluviikolla iltaisin/öisin?

Jätä tyhjäksi, jos et käytä digitaalista mediaa/internetiä annettuna kellonaikana. Jos teet useita asioita esim. klo 21–22, merkitse rasti useaan kohtaan.

Kouluviikolla iltaisin/öisin								
1. <b>Ihmissuhteiden ylläpito</b> (päivitan statustani, viestittelen, keskustelen ja/tai seuran kaveritani)	ennen klo 21	klo 21–22	klo 22–23	klo 23–24	klo 24–1	klo 1–2	klo 2–3	klo 3 jälkeen
2. <b>Musiikki ja elokuvat</b> (kuuntelen musiikkia, katson elokuvia tai tv-sarjoja)								
3. <b>Opiskelu</b> (teen opiskeluun liittyviä asioita)								
4. <b>Pelaaminen</b> (pelaan huvikseni tai kehittyäkseni pelaajana ja/tai kehittelen pelejä)								
5. <b>Blogit ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen</b> (seuraan blogeja ja kommentoin niitä, kirjoitan omaa blogia, osallistun julkiseen keskusteluun, adressit yms.)								
6. <b>Harrastus</b> (muu kuin pelaamiseen liittyvä; esim. tietokoneharrastus (koodaus), musiikin/videoiden /kuvataiteen tekeminen, koira- tai käsityö-harrastus yms.)								
7. <b>Muu.</b> Mikä? _____								

**Valitse jokaisesta kohdasta parhaiten sopivan vaihtoehdon numero.**

1. Yleisesti ottaen

en pidä itseäni kovinkaan onnellisena	1	2	3	4	5	6	7	pidän itseäni hyvin onnellisena
--	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------------

2. Verrattuna useimpiin tuntemiini ihmisiin pidän itseäni

vähemmän onnellisena	1	2	3	4	5	6	7	onnellisempana
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

3. Jotkut ihmiset ovat yleisesti hyvin onnellisia. He nauttivat elämästä riippumatta siitä, mitä tapahtuu. He saavat kaikesta paljon irti. Miten paljon sinä olet tällainen?

en ollenkaan	1	2	3	4	5	6	7	hyvin paljon
--------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

4. Jotkut ihmiset eivät ole kovinkaan onnellisia. Vaikka he eivät ole masentuneita, he eivät koskaan näytä olevan niin onnellisia kuin voisivat olla. Miten paljon sinä olet tällainen?

en ollenkaan	1	2	3	4	5	6	7	hyvin paljon
--------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

*Jos sinusta tuntuu, että vastaaminen aiheuttaa sinussa masennusta tai ahdistuneisuutta vielä vastaamisen jälkeenkin tai jätät pohtimaan kovasti joitakin vastauksiasi, ota yhteyttä kouluterveydenhoitajaan, koulukuraattoriin, psykologiin tai lääkäriin keskustellaksesi asiasta.*

**Paljon kiitoksia vastauksistasi!**

Liite 2: Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna tukea saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna tukea saaneiden ryhmässä ( $n=402$ )

		Onko sinulla tyttö- tai poikaystävä?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	4	3
	Joskus	24	51
	Usein	58	148
	Aina	28	86
Yhteensä		114	288

Pearson  $\chi^2$  (3)=4,16,  $p=n.s.$

Liite 3: Henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki ristiintaulukoituna tukea saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki ristiintaulukoituna tukea saaneiden ryhmässä ( $n=126$ )

		Onko sinun helppo keskustella seurustelukumppanisi kanssa ongelmistasi?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	3	1
	Joskus	24	3
	Usein	60	1
	Aina	33	1
Yhteensä		120	6

Pearson  $\chi^2$  (3)=7,57,  $p=n.s.$

Liite 4: Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä ristiintaulukoituna tukea saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä ristiintaulukoituna tukea saaneiden ryhmässä ( $n=399$ )

		Onko sinulla joku koulun työntekijä, jonka kanssa voi luottamuksellisesti keskustella opiskeluusi ja kouluusi liittyvistä asioista?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	4	3
	Joskus	51	24
	Usein	143	62
	Aina	90	22
Yhteensä		288	111

Pearson  $\chi^2$  (3)=5,77,  $p=n.s.$

Liite 5: Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna tuettomien ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna tuettomien ryhmässä ( $n=722$ )

		Onko sinulla tyttö- tai poikaystävä?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	4	6
	Joskus	30	73
	Usein	96	304
	Aina	67	142
Yhteensä		197	525

Pearson  $\chi^2(3)=5,57$ ,  $p=n.s.$



Liite 6: Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki seurustelukumppanilta ristiintaulukoituna tuettomien ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki seurustelukumppanilta ristiintaulukoituna tuettomien ryhmässä ( $n=210$ )

		Onko sinun helppo keskustella seurustelukumppanisi kanssa ongelmistasi?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	4	0
	Joskus	29	3
	Usein	98	2
	Aina	71	3
Yhteensä		202	8

Pearson  $\chi^2$  (3)=3,77,  $p=n.s.$

Liite 7: Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna hyvin koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna hyvin koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä ( $n=311$ )

		Onko sinulla tyttö- tai poikaystävä?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	3	2
	Joskus	15	40
	Usein	45	107
	Aina	24	75
Yhteensä		87	224

Pearson  $\chi^2$  (3)=3,44,  $p=n.s.$

Liite 8: Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna heikosti koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja seurustelu ristiintaulukoituna heikosti koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä ( $n=89$ )

		Onko sinulla tyttö- tai poikaystävä?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	1	1
	Joskus	9	11
	Usein	12	41
	Aina	4	10
Yhteensä		26	63

Pearson  $\chi^2$  (3)=3,93,  $p=n.s.$

Liite 9: Henkinen hyvinvointi ja seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki ristiintaulukoituna hyvin koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja ja seurustelukumppanilta saatu sosiaalinen tuki ristiintaulukoituna hyvin koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä ( $n=98$ )

		Onko sinun helppo keskustella seurustelukumppanisi kanssa ongelmistasi?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	3	0
	Joskus	15	2
	Usein	48	1
	Aina	28	1
Yhteensä		94	4

Pearson  $\chi^2$  (3)=3,24,  $p=n.s.$

Liite 10: Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä ristiintaulukoituna hyvin koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä ristiintaulukoituna hyvin koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä ( $n=309$ )

		Onko sinulla joku koulun työntekijä, jonka kanssa voi luottamuksellisesti keskustella opiskeluusi ja kouluusi liittyvistä asioista?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	3	2
	Joskus	37	18
	Usein	104	48
	Aina	79	18
Yhteensä		223	86

Pearson  $\chi^2$  (3)=6,24,  $p=n.s.$

Liite 11: Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä ristiintaulukoituna heikosti koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä

Henkinen hyvinvointi ja sosiaalinen tuki koulun työntekijältä ristiintaulukoituna heikosti koulussa menestyvien tukea oppimiseensa saaneiden ryhmässä ( $n=88$ )

		Onko sinulla joku koulun työntekijä, jonka kanssa voi luottamuksellisesti keskustella opiskeluusi ja kouluusi liittyvistä asioista?	
		Kyllä	Ei
Tunnetko/koetko itsesi henkisesti hyvinvoivaksi?	En koskaan	1	1
	Joskus	14	6
	Usein	38	14
	Aina	11	3
Yhteensä		64	24

Pearson  $\chi^2$  (3)=0,84,  $p=n.s$